



universidad
de león

*Dpto. de Didáctica General, Específica
y Teoría de la Educación*

*La calidad de la educación en las Escuelas y
Centros de Educación de Tiempo Integral en
Manaus-AM*

Rozimeire Antunes Palheta



universidad
de león

*Dpto. de Didáctica General, Específica
y Teoría de la Educación*

León, 27 de enero de 2016

*La calidad de la educación en las Escuelas y
Centros de Educación de Tiempo Integral en
Manaus-AM*

Tesis Doctoral

Presentada por Doña Rozimeire Antunes Palheta

Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo



universidad
de león

*Dpto. de Didáctica General, Específica
y Teoría de la Educación*

León, 27 de enero de 2016

Universidade de León
Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación

Ficha catalográfica

| | |
|-------|---|
| P153c | Palheta, Rozimeire Antunes. |
| 370 | La calidad de la educación en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM / Rozimeire Antunes Palheta. – León/ES, 2016. 229f.:il. Tese (Doutorado) - Universidade de León - Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación, 2016. Orientadora: Dra. Isabel Cantón Mayo 1. Ideb. 2. Calidad de la educación. 3. Escuela de Tempo Integral. 4. Centro de Tempo Integral. I. Cantón Mayo, Isabel II. Universidad de León III. Título |

Catalogação na fonte

Elaborada pela Bibliotecária Valéria Ribeiro de Lima - CRB11/960

DEDICATORIA

Agradezco a Dios por amar-me y cuidar-me. De haber realizado el sueño que mi padre había soñado para mí “Mi india será doctora”.

In memoriam de mi padre, Sr. José de Jesus Nunes Palheta, que me amó como nadie jamás me había amado, así como yo lo he amado. Padre, hoy Dios lleva a cabo tu sueño, aunque ya no estés entre nosotros, pero todo el ánimo necesario tú me has dado aún en vida. Este título es para ti mí amado padre: ¡Don Palheta!

Para mi madre, Marcionília Palheta que me alienta a estudiar siempre.

Para mis amados hijos, José de Jesus Palheta y Giovana Palheta, logré terminar por amor a mi padre y a ustedes.

A mis hermanos y hermanas, Raimundo Palheta, Thomé Roberto Palheta, Rosa Helena Palheta, Rosimar Palheta, Rosa Amélia Palheta y Rosana Palheta y todos mis sobrinos, porque la familia es todo para mí. ¡Me siento orgullosa de pertenecer a esta familia!

A la amiga, Roseina Braga Carlucci, amiga de todas las horas. Empezamos y terminamos juntas, fue difícil, sin embargo, ¡Lo hicimos! Sin ella, yo jamás hubiera logrado. Muy cerca de la línea de meta, ya no aguantaba más, pero Dios en su infinita misericordia de mí, y para mi padre, ella me llevaba sobre sus hombros, cuando le dije que no quería seguir, no puedo, ¡me voy a rendir ahora! Sin embargo, ella hizo mi inscripción y por eso, hoy estoy aquí.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los profesores de la Universidad de León, en particular los doctores: Dra. Isabel Cantón Mayo, Dra. Consuelo Morán Astorga, Dr. Delio del Rincón Igea, Dra. Josefina, Dra. María José Vieira y Dra. María del Pilar Palomo Blanco por haber-me permitido conocer un poco más de la vida académica.

Un agradecimiento especial a mi Directora de tesis, la Dra. Isabel Cantón Mayo, quien me alentó, que se dispuso a asumir conmigo el compromiso. Si no me rendí fue por su inestimable asistencia y cobranza de la obra final.

Los gestores y directivos de las ETIs y CETIs que me apoyaron a llevar a cabo esta investigación junto a los profesores.

A los amigos brasileños que iniciaron el curso junto a mí: Marlene Nascimento que ha recibido el título en tiempo oportuno, al amigo Jair Crisóstomo por el compañerismo, a la amiga Maria Linda Marchioro por las horas de viaje e a mi amada amiga, Roseina Carlucci, sin ti y Dios, con seguridad, yo no habría logrado.

A Márcio Souza, amigo de trabajo, del IFAM-CMZL que me enseñó cómo usar el SPSS y me orientó en la parte de datos estadísticos.

Doy gracias especilaes a mi amigo, también del IFAM-CMZL, Francisco Pereira Brito Júnior por la formatación de este trabajo.

Agradezco a la familia de la señora Dayse Victoria Agustín, por la traducción del trabajo final. En especial, la Dayse Victoria y el Andrey por su colaboración preciosa.

Doy gracias también, a Waldir Viana que ha traducido mi abstract.

A Josenil Mesquita, mi amado, que conocí durante esta caminata; que ayudó en la traducción, según él, terminar este curso era necesario para mí.

A todos que estuvieron conmigo en esta caminata. Aquellos que me ayudaron directa o indirectamente, ¡muchas gracias!

“Sino acuérdate de Jehová tu Dios, porque Él te da el poder para hacer las riquezas, a fin de confirmar su pacto que juró a tus padres, como en este día.”
(Dt. 8.18)

RESUMEN

En las últimas décadas, ha habido varios cambios en el escenario mundial impulsado por la globalización de la economía, las reformas educativas, nuevas tecnologías y la innovación. Los sistemas educativos han sido objeto de constantes cambios, no sólo en la gestión sino también en la dirección de sus procesos de implementación de sistemas de evaluación externa. En Brasil, a partir de la década de 1990, el gobierno federal comenzó a prestar especial atención a la Educación Básica, en el nivel de la escuela primaria. En este contexto, esta investigación se basa en el modelo CIPP de evaluación y tuvo como objetivo, evaluar la calidad de la educación básica, ensino fundamental, años finales en las Escuelas y de Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM, en la perspectiva del Índice del Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) en los años de 2005, 2007, 2009 y 2013, analizando la relación entre el Ideb y las características del contexto de las ETIs y CETIs. Con base en un estudio cualitativo, en que los datos primarios, se recogieron a través del método de levantamiento *Survey*, con la ayuda de un cuestionario estructurado. Fueran utilizados los procedimientos estadísticos, para la validación interna (*Alfa de Cronbach*) y externa, la realización de testes de hipótesis por medio do Chi-cuadrado. De manera general los profesores demuestran un comprometimiento con la calidad de la enseñanza, mas ese comprometimiento todavía no está totalmente consolidado.

Palabras clave: Ideb; Calidad de la educación; ETIs; CETIs

ABSTRACT

In the last decades, there have been several changes on the world scene fostered by globalization in the economy, education reforms, new technologies and innovation. The educational system has undergone constant changes not only in management but also in the direction of their deployment processes of external evaluation systems. In Brazil, from the 1990, the federal government began to pay special attention to basic education in elementary school level. In this context, this research was based on the CIPP evaluation model. In addition, had as objective to assess the quality of basic education, elementary school, and final years in Schools and Full-Time Education Center in Manaus, from the perspective of Development Index Basic Education (Ideb) in the years 2005, 2007, 2009, 2011 and 2013, analyzing the relationship between the Ideb and context, characteristics of ETIs and CETIs in Manaus-AM. Based on a qualitative study, in which primary data were collected through the Survey gathering method, supported by structured questionnaire, Statistical procedures were used for internal (Cronbach's alpha) and external validation, and performing of hypothesis tests by using Chi-square.

Key words: Ideb; Quality education; ETIs; CETIs

RESUMO

Nas últimas décadas, ocorreram diversas transformações no cenário mundial fomentadas pela globalização na economia, reformas educacionais, novas tecnologias e inovação. Os sistemas educacionais têm sofrido constantes mudanças não só na gestão, como também no direcionamento dos seus processos de implantação de sistemas de avaliação externa. No Brasil, a partir da década de 1990, o governo federal começou a dar especial atenção à Educação Básica, em nível de ensino fundamental. Neste contexto, esta investigação baseou-se no modelo CIPP de avaliação e teve como objetivo, avaliar a qualidade da Educação Básica, ensino fundamental, anos finais nas Escolas e Centros de Educação de Tempo Integral em Manaus-AM, a partir da perspectiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2013, analisando a relação entre o Ideb e as características de contexto das ETIs e CETIs. Com base em um estudo qualitativo, no qual os dados primários foram recolhidos através do método de levantamento *Survey*, com a ajuda de um questionário estruturado. Foram utilizados os procedimentos estatísticos, para a validação interna (*Alfa de Cronbach*) e externa, a realização de testes de hipóteses por através do Qui-quadrado. De maneira geral, os professores demonstram comprometimento com a qualidade de ensino, mas esse comprometimento não está todavia totalmente consolidado.

Palavras chave: Ideb; Qualidade da educação; ETIs; CETIs

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1- Barrios de Manaus | 93 |
| Figura 2- Vista aérea de la ETI Marquez de Santa Cruz | 97 |
| Figura 3- Vista aérea del CETI | 99 |
| Figura 4- Fundamentos Científicos y Metodológicos..... | 108 |
| Figura 5- Resultado del pretest - Alpha de Cronbach's..... | 117 |
| Figura 6- Procedimientos Metodológicos..... | 129 |
| Figura 7- Género de los servidores | 131 |
| Figura 8- Titulación..... | 132 |
| Figura 9- Experiencia de docente en la Educación Básica (6° a 9° año) | 133 |
| Figura 10- Tiempo de docencia en la ETI o CETI..... | 134 |
| Figura 11- Tiempo de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI | 135 |
| Figura 12- Horas semanales trabajadas en la docencia con los alumnos | 136 |
| Figura 13- Horas de Trabajo Pedagógico-HTP..... | 137 |
| Figura 14- Jornada de Trabajo | 138 |
| Figura 15- Tipo de vínculo con la SEDUC..... | 139 |
| Figura 16- Unidad educativa donde trabajan los respondientes..... | 140 |
| Figura 17- Promueven proyectos educativos..... | 142 |
| Figura 18- Participa en proyectos educativos | 143 |
| Figura 19- Los profesores recibieron algún premio..... | 144 |
| Figura 20- Alumnos que recibieron algún premio..... | 145 |
| Figura 21- Premiación y reconocimiento | 146 |
| Figura 22- Formación en calidad..... | 147 |
| Figura 23- Utilizaron documentos sobre la calidad en la educación | 148 |
| Figura 24- Conoce la LDB | 149 |
| Figura 25- Conoce el PNE..... | 150 |
| Figura 26- Conoce el PEE..... | 151 |
| Figura 27- Conoce el PPP de esta ETI/CETI | 152 |
| Figura 28- Profesores comprometidos con la calidad..... | 153 |
| Figura 29- Profesores sin compromiso con la mejoría de la calidad..... | 154 |
| Figura 30- Profesores comprometidos con la mejoría de la calidad de la enseñanza | 155 |
| Figura 31- Compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb..... | 156 |
| Figura 32- El equipo directivo facilita el acceso a los datos y acciones | 158 |
| Figura 33- Accesibilidad al Equipo directivo por la comunidad escolar | 159 |
| Figura 34- El Equipo directivo conversa, discute y reflexiona sobre las acciones con la comunidad | 160 |
| Figura 35- Capacitación para profesores | 161 |
| Figura 36- Capacitación por área de formación específica | 162 |
| Figura 37- Capacitación por área de formación general..... | 163 |
| Figura 38- Formación profesional continuada | 164 |
| Figura 39- Interés por la mejoría de la calidad de enseñanza de los hijos | 165 |
| Figura 40- Convide para los eventos y festividades | 166 |
| Figura 41- Divulgación de las actividades educacionales en la institución es satisfactoria..... | 167 |
| Figura 42- Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje | 168 |
| Figura 43- En la tomada de decisiones, se busca el consenso | 169 |
| Figura 44- Relación de los profesores con la comunidad..... | 170 |
| Figura 45- Nivel de satisfacción de los profesores | 172 |
| Figura 46- Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos..... | 173 |
| Figura 47- El trabajo de los profesores es reconocido..... | 174 |
| Figura 48- Reconocimiento por la Coordinadoría Distrital por la mejoría de la calidad de enseñanza | 175 |
| Figura 49- Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI | 176 |
| Figura 50- La administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad..... | 177 |
| Figura 51- Existe una cultura de la calidad en la ETI/CETI..... | 178 |
| Figura 52- Mejoría en aspectos no incluidos en las metas de 2015 | 179 |
| Figura 53- La falta de asistencia a los alumnos ha disminuido | 180 |
| Figura 54- Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI..... | 181 |

| | |
|--|-----|
| Figura 55- <i>Los profesores trabajan de forma colaborativa</i> | 182 |
| Figura 56- <i>Las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado actualmente.....</i> | 183 |
| Figura 57- <i>El clima organizacional de la ETI/CETI ha mejorado</i> | 184 |
| Figura 58- <i>Los métodos de enseñanza en la clase fueron cambiados y mejorados en los últimos años</i> | 185 |
| Figura 59- <i>El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua.....</i> | 186 |
| Figura 60- <i>El rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones oportunas</i> | 187 |
| Figura 61- <i>La meta del Ideb ha sido tomada como base para la toma de decisiones oportunas</i> | 188 |
| Figura 62- <i>Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para la meta del Ideb.....</i> | 189 |
| Figura 63- <i>Mejoría de las ETI/CETI puede ser colocado en otros contextos</i> | 190 |
| Figura 64- <i>Los recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza ...</i> | 191 |
| Figura 65- <i>Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI</i> | 192 |
| Figura 66- <i>Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad</i> | 193 |
| Figura 67- <i>Hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente</i> | 194 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1- Organización de los niveles y etapas de la educación brasileña | 67 |
| Tabla 2- Proyección del Ideb para la Educación Básica en 2021 | 76 |
| Tabla 3- Desempeño de los estudiantes de Educación Básica | 77 |
| Tabla 4- Similitudes y diferencias entre ANRESC y ANEB | 83 |
| Tabla 5- Ideb Observado e Metas Proyectadas en Amazonas | 86 |
| Tabla 6- Ideb Observado e Metas Proyectadas en Manaus | 87 |
| Tabla 7- El Ideb observados e proyectados en las ETIs y CETIs | 88 |
| Tabla 8- ETIs/CETIs de la Educación Básica, años finales en Manaus..... | 98 |
| Tabla 9- Correspondencia entre los objetivos y el tipo de evaluación propuesto en la investigación | 106 |
| Tabla 10- Las escuelas ETIs y CETIs del tiempo integral en Manaus | 109 |
| Tabla 11- Correspondencia entre las categorías, subcategorías, indicadores e ítems del cuestionario | 113 |
| Tabla 12- Modelo de evaluación cuestionario para la validación de los expertos | 119 |
| Tabla 13- Evaluación del experto | 121 |
| Tabla 14- Evaluación del experto | 122 |
| Tabla 15- Evaluación del experto | 123 |
| Tabla 16- Correspondencia entre las subcategorías, indicadores y preguntas del cuestionario definitivo | 124 |
| Tabla 17- Resultados dos testes Alfa de Cronbach sobre las evaluaciones | 125 |
| Tabla 18- Cuestionarios y porcentajes de respuestas | 130 |
| Tabla 19- Género de los servidores..... | 131 |
| Tabla 20- Titulación | 132 |
| Tabla 21- Experiencia de docente en la Educación Básica (6º a 9º años) | 133 |
| Tabla 22- Tiempo de docencia en la ETI/CETI | 134 |
| Tabla 23- Tabla de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI..... | 135 |
| Tabla 24- Horas semanales trabajadas en la docencia con los alumnos | 135 |
| Tabla 25- Horas de Trabajo Pedagógico-HTP | 136 |
| Tabla 26- Jornada de Trabajo | 137 |
| Tabla 27- Tipo de vínculo con la SEDUC | 138 |
| Tabla 28- Unidad educativa donde trabajan los respondientes | 139 |
| Tabla 29- Promueven proyectos educativos | 141 |
| Tabla 30- Participa en proyectos educativos | 142 |
| Tabla 31- Los profesores recibieron algún premio | 143 |
| Tabla 32- Alumnos que recibieron algún premio | 144 |
| Tabla 33- Premiación y reconocimiento..... | 145 |
| Tabla 34- Formación pedagógica en calidad..... | 146 |
| Tabla 35- Utilizaron documentos sobre la calidad en la educación | 147 |
| Tabla 36- Conoce la LDB | 148 |
| Tabla 37- Conoce el PNE | 149 |
| Tabla 38- Conoce el PEE | 150 |
| Tabla 39- Conoce el PPP de esta ETI/CETI..... | 151 |
| Tabla 40- Profesores comprometidos con la calidad | 152 |
| Tabla 41- Profesores sin compromiso con la mejoría de la calidad..... | 153 |
| Tabla 42- Profesores comprometidos con la mejoría de la calidad de la enseñanza | 154 |
| Tabla 43- Compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb | 155 |
| Tabla 44- El equipo directivo facilita el acceso a los datos y acciones | 158 |
| Tabla 45- Accesibilidad al Equipo directivo por la comunidad escolar | 159 |
| Tabla 46- El Equipo directivo conversa, discute y reflexiona sobre las acciones con la comunidad | 160 |
| Tabla 47- Capacitación para los profesores | 161 |
| Tabla 48- Capacitación por área de formación específica..... | 162 |
| Tabla 49- Capacitación por área de formación general | 163 |
| Tabla 50- Formación profesional continuada | 164 |
| Tabla 51- Interés por la mejoría de la calidad de enseñanza de los hijos..... | 165 |
| Tabla 52- Convite para los eventos y fiestas..... | 166 |
| Tabla 53- Divulgación de las actividades educacionales en la institución son satisfactorias | 167 |
| Tabla 54- Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje | 168 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 55- <i>En la tomada de decisiones, se busca el consenso</i> | 169 |
| Tabla 56- <i>Relación de los profesores con la comunidad</i> | 170 |
| Tabla 57- <i>Nivel de satisfacción de los profesores</i> | 172 |
| Tabla 58- <i>Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos</i> | 173 |
| Tabla 59- <i>El trabajo de los profesores es reconocido</i> | 174 |
| Tabla 60- <i>Reconocimiento por la Coordinadora Distrital por la mejoría de la calidad de enseñanza</i> | 175 |
| Tabla 61- <i>Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI</i> | 176 |
| Tabla 62- <i>La administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad de la educación</i> | 177 |
| Tabla 63- <i>Existe una cultura de la calidad en la ETI/CETI</i> | 178 |
| Tabla 64- <i>Mejoría en aspectos no incluidos en las metas de 2015</i> | 179 |
| Tabla 65- <i>La falta de asistencia a los alumnos ha disminuido</i> | 180 |
| Tabla 66- <i>Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI</i> | 181 |
| Tabla 67- <i>Los profesores trabajan de forma colaborativa</i> | 182 |
| Tabla 68- <i>Las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado actualmente</i> | 183 |
| Tabla 69- <i>El clima organizacional de la ETI/CETI ha mejorado</i> | 184 |
| Tabla 70- <i>Los métodos de enseñanza en la clase fueron cambiados y mejorados en los últimos años</i> | 185 |
| Tabla 71- <i>El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua</i> | 186 |
| Tabla 72- <i>El rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones oportunas</i> | 187 |
| Tabla 73- <i>La meta del Ideb ha sido tomada como base para la toma de decisiones oportunas</i> | 188 |
| Tabla 74- <i>Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para la meta del Ideb</i> | 189 |
| Tabla 75- <i>Mejoría de las ETI/CETI puede ser colocado en otros contextos</i> | 190 |
| Tabla 76- <i>Los recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza</i> | 191 |
| Tabla 77- <i>Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI</i> | 192 |
| Tabla 78- <i>Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad</i> | 193 |
| Tabla 79- <i>Hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente</i> | 194 |
| Tabla 80- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación al Género</i> | 197 |
| Tabla 81- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Proceso en relación al Género</i> | 198 |
| Tabla 82- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Producto en relación al Género</i> | 199 |
| Tabla 83- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación a la docencia en la ETI/CETI</i> | 201 |
| Tabla 84 - <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación al HTP</i> | 202 |
| Tabla 85- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Proceso en relación al HTP</i> | 206 |
| Tabla 86- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Producto en relación al HTP</i> | 207 |
| Tabla 87- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación al vínculo laboral con la SEDUC/AM</i> | 209 |
| Tabla 88- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Proceso en relación al vínculo laboral con la SEDUC/AM</i> | 210 |
| Tabla 89- <i>Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Producto en relación al vínculo laboral con la SEDUC/AM</i> | 211 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------------|---|
| CENPEC | Centro de Estudios e Investigación en Educación, Cultura y Acción Comunitaria |
| CETI | Centros de Educación en Tiempo Integral |
| CIEPs | Centros Integrados de Educación Pública |
| CNTE | Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación |
| CONAE | Conferencia Nacional de Educación |
| CONSED | Consejo Nacional de Secretarios Estatales de Educación |
| DEPPE | Secretaría de Políticas y Programas Educativos |
| ETI | Escuela de Tiempo Integral |
| FIES | Fondo de Ayuda Financiera Estudiantil |
| FNE | Foro Nacional de Educación |
| FUNDEB | Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Fortalecimiento de Profesionales de la Educación |
| FUNDEF | Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Fortalecimiento del Maestrazgo |
| FUNDESCOLA | Fondo de Fortalecimiento de la Escuela, el programa MEC en el Norte, Nordeste y Centro-Oeste |
| GENF | Gestión de la Escuela Primaria |
| HTP | Horas de Trabajo Pedagógico |
| IBGE | Instituto Brasileño de Geografía y Estadística |
| IDEB | Índice del Desarrollo de la Educación Básica |
| IDHM | Índice de Desarrollo Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Investigación Económica Aplicada |
| LDB | Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional |
| PCNs | Estándares Curriculares Nacionales |
| PDE | Plan de Desarrollo de la Educación |
| PISA | Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes |
| PNAE | Programa de Alimentación Escolar Nacional |
| PNE | Plan Nacional de Educación |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| POLIS | Instituto de Estudios, Formación y Asesoría en Políticas Sociales |
| PRONATEC | Programa Nacional para el Acceso a la Educación Técnica y Empleo |
| PROUNI | Programa Universidad para Todos |
| PSS | Proceso de Selección Simplificado |
| SADEAM | Sistema de Evaluación del Desempeño Educativo del Amazonas |
| SAEB | Sistema de Evaluación de la Educación Básica |
| SEDUC/AM | Secretaría de Educación Enseñanza y Calidad del Estado de Amazonas |
| SNE | Sistema Nacional de Educación |
| SPSS | <i>Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales</i> |
| UNCME | Unión Nacional de Consejos Municipales de Educación |
| UNDIME | Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |

Índice

| | |
|---|----|
| I. PRIMERA PARTE | 21 |
| MARCO TEÓRICO | 21 |
| CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL | 22 |
| 1. MARCO REFERENCIAL Y JUSTIFICATIVA | 22 |
| 1.1. Descripción del problema | 24 |
| 1.2. Relevancia del tema | 25 |
| 2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 26 |
| 2.1. Objetivos | 28 |
| 2.1.1. Objetivo General | 28 |
| 2.1.2. Objetivos específicos | 28 |
| 3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | 28 |
| 4. ESTRUCTURA DE LA TESIS | 29 |
| CAPÍTULO II. CALIDAD. CALIDAD EDUCATIVA | 31 |
| 1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LA CALIDAD - EVOLUCIÓN Y CAMBIOS | 31 |
| 1.1. Concepto de la calidad | 31 |
| 1.2. Perspectiva histórica | 32 |
| 2. EDUCACIÓN. DEMITACIÓN CONCEPTUAL Y CARACTERÍSTICAS | 43 |
| 2.1. Concepto de la Educación | 43 |
| 2.2. Diferencia entre educación y enseñanza | 45 |
| 2.3. La educación de tiempo integral | 46 |
| 3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN | 51 |
| 4. LA EDUCACIÓN Y LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD | 52 |
| 4.1. FUNDIBEQ | 53 |
| 4.2. EFQM | 54 |
| 4.3. ISO | 59 |
| 5. RESUMEN DEL CAPÍTULO | 61 |
| II. SEGUNDA PARTE | 62 |
| MARCO CONTEXTUAL | 62 |
| CAPÍTULO III. REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL: EL SISTEMA EDUCATIVO | 63 |
| 1. REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL | 63 |
| 2. EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO | 63 |
| 2.1. La Ley de Directrices y Bases de la Educación-LDB | 66 |
| 2.2. La Educación Básica | 68 |
| 3. CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN-CONAE | 70 |
| 3.1. I Conferencia Nacional de Educación-CONAE | 70 |
| 3.2. II Conferencia Nacional de Educación-CONAE | 71 |
| 4. EL PLAN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN-PNE | 72 |
| 4.1. Plan Nacional de la Educación 2001-2010 | 72 |
| 4.2. Plan Nacional de Educación 2011-2020 | 74 |
| 4.2.1. Las metas del PNE 2011-2020 | 75 |
| 5. RESUMEN DEL CAPÍTULO | 77 |
| CAPÍTULO IV. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA | 78 |
| 1. EVALUACIÓN INTERNACIONAL | 78 |
| 1.1. PISA | 78 |
| 2. EVALUACIÓN NACIONAL | 78 |
| 2.1. SAEB | 79 |
| 2.1.1. ANEB | 82 |
| 2.1.2. ANRESC (PRUEBA BRASIL) | 82 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. Índice de Desarrollo de la Educación Básica-IDEB | 84 |
| 3. EVALUACIÓN EN EL AMAZONAS | 85 |
| 3.1. Sadeam | 85 |
| 3.2. El IDEB en el Amazonas | 86 |
| 3.3. El IDEB en Manaus | 87 |
| 3.4. El IDEB de las ETIs y CETIs | 88 |
| 4. RESUMEN DEL CAPÍTULO | 89 |
| CAPÍTULO V. MODALIDADES DE ESCUELAS EN EL AMAZONAS | 91 |
| 1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL AMAZONAS | 91 |
| 2. EL PLAN ESTATAL DE EDUCACIÓN – PEE | 91 |
| 3. LA SEDUC/AM | 93 |
| 4. ESCUELAS DEL ESTADO DEL AMAZONAS | 94 |
| 4.1. Escuelas y centros de tiempo integral en el estado del Amazonas..... | 95 |
| 4.1.1. Escuelas de Educación de Tiempo Integral-ETIs | 97 |
| 4.1.2. Centros de Educación de Tiempo Integral-CETIs | 97 |
| 5. RESUMEN DEL CAPÍTULO | 99 |
| III. TERCERA PARTE | 101 |
| MARCO METODOLÓGICO | 101 |
| CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 102 |
| 1. DISCUSIÓN DEL PROBLEMA | 102 |
| 2. OBJETIVOS | 103 |
| 2.1. Objetivo general | 103 |
| 2.2. Objetivos específicos | 103 |
| 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 103 |
| 4. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN | 106 |
| 5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA | 109 |
| 5.1. Aspectos generales | 109 |
| 5.2. Muestra utilizada | 110 |
| 6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS | 110 |
| 6.1. Cuestionario..... | 110 |
| 6.2. Construcción del cuestionario..... | 111 |
| 6.3. Fiabilidad del Cuestionario..... | 116 |
| 6.4. Validez del cuestionario | 118 |
| 6.5. Aplicación, análisis y tratamiento..... | 126 |
| CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS | 130 |
| 1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS..... | 130 |
| 1.1. Descripción de la muestra..... | 130 |
| 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE CONTEXTO | 131 |
| 2.1. Análisis de los datos | 131 |
| 2.2. Características de la población | 131 |
| 2.3. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO | 140 |
| 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE ENTRADA..... | 141 |
| 3.1. Existencia de cultura innovadora..... | 141 |
| 3.2. Conocimiento de la calidad | 146 |
| 3.3. Conocimiento de los documentos relacionados a la Educación Básica (LDB, PNE, PEE y PPP) | 148 |
| 3.4. Implicación de los profesores | 152 |
| 3.5. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE ENTRADA..... | 156 |
| 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PROCESO | 157 |
| 4.1. Lideranza en proceso | 157 |
| 4.1.1. El Equipo Directivo facilita el acceso de la información..... | 157 |
| 4.2. El equipo directivo es accesible..... | 159 |
| 4.3. Calificación profesional..... | 161 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. Interés de los padres | 165 |
| 4.5. Información | 167 |
| 4.5.1. Difusión de la información | 167 |
| 4.6. Aprendizaje..... | 168 |
| 4.6.1. Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje | 168 |
| 4.7. Relacionamiento | 169 |
| 4. 8. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE PROCESO..... | 170 |
| 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PRODUCTO | 171 |
| 5.1. Satisfacción..... | 172 |
| 5.2. Reconocimiento | 174 |
| 5.3. Actitud en relación a la calidad..... | 178 |
| 5.4. Efectos positivos | 179 |
| 5.5. Mejoría educativa | 180 |
| 5.6. Cultura | 181 |
| 5.7. Mejorías didácticas | 184 |
| 5.8. Mejoría de contexto | 189 |
| 5.9. Recursos humanos y materiales | 191 |
| 5.10. Impacto | 193 |
| 5.11. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE PRODUCTO | 194 |
| 6. RESUMEN DE LOS MEJORES RESULTADOS DEL ANÁLISIS | 197 |
| IV CUARTA PARTE: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS | 213 |
| CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA | 214 |
| 1. CONCLUSIONES..... | 214 |
| 1.1. Evaluación de contexto | 215 |
| 1.2. Evaluación de entrada..... | 217 |
| 1.3. Evaluación de proceso | 217 |
| 1.4. Evaluación de producto | 218 |
| 2. PROPUESTA DE MEJORA | 218 |
| 3. LÍNEAS PARA EL DESARROLLO DE FUTURAS INVESTIGACIONES..... | 219 |
| REFERENCIAS | 221 |
| APÉNDICE | 229 |
| Cuestionario DEFINITIVO | 229 |

*Para la elaboración de este trabajo académico se utilizó el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 6ta ed.).

I. PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL

En las últimas décadas, hubo varios cambios en el escenario mundial impulsados por la globalización de la economía, reformas educativas, nuevas tecnologías y la innovación. En este contexto, los sistemas educativos han sido objeto de constantes cambios, no sólo en la gestión sino también en la dirección de sus procesos de implementación de sistemas de evaluación externa.

El Brasil en las últimas décadas del siglo XX, ha experimentado cambios importantes, no sólo relacionados con el aspecto social, sino también económico. Sin embargo, no significa que tales transformaciones han superado problemas como: la desigualdad social, regional, la calidad de la educación, la distribución de renta, la pobreza, entre otros. Estas cuestiones siguen siendo el foco de preocupación de los estudiosos e investigadores de diversos campos del conocimiento.

1. MARCO REFERENCIAL Y JUSTIFICATIVA

Las sociedades contemporáneas han sufrido grandes transformaciones en los ámbitos económico, político y cultural. En este contexto, las demandas relacionadas con la educación, los nuevos desafíos humanitarios, sociales y ambientales han aumentado. Se espera de la educación formal contribuciones multidimensionales para satisfacer las demandas. Por lo tanto, las soluciones políticas y administrativas orientadas a la excelencia de los resultados, la eficiencia y la eficacia son vistas como efectividad social.

De esta forma, surge la preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza. Los países que se destacan en el escenario mundial, cuyas deficiencias educativas históricas viven con el ideal de la inserción económica, política, cultural y tecnológica de manera más prominente, en particular, el caso de Brasil, ya que la democratización de la sociedad brasileña en las últimas décadas, los retos educativos fomentaron enfrentamientos en la arena pública. La Unión, a través del Gobierno Federal comenzó a intervenir en nivel estatal-gubernamental. Por lo tanto, el Brasil empezó a promover las políticas públicas destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza mediante el uso de diversas herramientas, haciendo hincapié en la evaluación y el seguimiento educativo.

La calidad de la educación ha sido objeto de pesquisa por investigadores internacionales (Cantón Mayo, 1996, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2004e, 2005a; Arias &

Cantón, 2006), estos estudios llegaron a Brasil (Brooke & Soares, 2008). Por lo tanto, en el país se ha incrementado el número de investigadores que estudian los factores que están relacionados con los buenos resultados de la enseñanza, las escuelas eficaces, evaluación educativa y monitoreo (Alves & Franco, 2008).

(Lima, 1996; 1998; Nóvoa, 1999; Barroso, 1996), postularon que la investigación educativa ha demostrado la imposibilidad de análisis aislado del contexto social en el que se inserta el problema. Esto implica que no es solamente un análisis constante de la calidad de la enseñanza y el proceso educativo, sin insertarlos en el mundo social, político y cultural en el cual están involucrados. En el universo de las políticas educativas, el debate por momentos hace hincapié en la centralización de cuestiones macro sociales, dando prioridad a las variables económicas y sociales, como promotores de la desigualdad, calidad de la enseñanza, en otro momento favorece las cuestiones micro-sociales, centrado en la clase, los recursos y metodologías, así como en la relación pedagógica. Se puede observar que estas discusiones no han producido hasta ahora explicaciones convincentes sobre el contexto educativo actual (Lima, 1996; Nóvoa 1999; Barroso, 1996), los autores señalan que es urgente que se atribuya a la escuela un papel central en la Educación, en cuanto a la definición y validación de las políticas diseñadas, teniendo en cuenta las relaciones sociales de nivel establecidos micro y estructurales a nivel macro.

La comunidad académica brasileña que discute el tema de la calidad en la educación escolar no sólo señala su complejidad, su carácter polémico, su carácter histórico, sino también su carácter de clase (Beisiegel, 2005; Oliveira & Araújo, 2005; Dourado & Oliveira, 2009; Ferreira & Tenorio, 2010; Oliveira, 2009). Está claro que la falta de consenso y las disputas sobre el tema no son simplemente de orden conceptual, pero de proyectos políticos para el País, lo que hace que la calidad de la educación escolar es un tema de actualidad y de interés teórico y práctico, de forma continua y abierta a la investigación.

La parte inicial de esta investigación fue a través de una encuesta sobre la información al respecto del tema: La calidad de la educación. Para la literatura fueron consultados autores que contribuyeron para el debate brasileño sobre la calidad en la educación, entre otros, (Beisiegel, 2005; Oliveira, 2007; Franco, Alves & Bonamino, 2007; Freitas, 2008; Dourado y Oliveira, 2009).

Asumimos que el tema de la calidad debe entenderse desde la perspectiva de la escuela, es en este espacio que son interrelacionados los actores en los procesos educativos, ya que son los más interesados en las políticas de promoción de la calidad de la educación. Por lo tanto, con el propósito de contribuir para la investigación, centrados en el rendimiento

escolar, específicamente en la Educación Básica, en los últimos años de la escuela primaria, nos propusimos realizar una investigación básica exploratoria descriptiva con el fin de entender lo que es la calidad de la enseñanza en la perspectiva de las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM. Esta investigación tiene como objetivo principal, evaluar la calidad de la educación de las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus, a través del Modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam (2003).

1.1. Descripción del problema

El Índice de Desarrollo de la Educación Básica, fue creado por el INEP - Instituto Nacional de la Educación Estudios de Teixeira en 2007 para evaluar la calidad de la educación básica en Brasil en una escala de cero a diez. Sintetiza dos conceptos que son igualmente importantes para la calidad de la educación: la aprobación y el rendimiento promedio de los estudiantes en el idioma portugués y matemáticas. El indicador se calcula a partir de datos sobre la aprobación de la escuela, obtenidos en el censo de la escuela y los promedios, el rendimiento en las evaluaciones del INEP, prueba Brasil y SAEB.

Una crítica que autores hacen en relación al IDEB es que, en su origen, las informaciones que lo componen son frágiles, pues siguen una modelación específica. Tales informaciones no consideran la diversidad social, cultural, económica y regional del país. De esta forma, esta investigación tiene como objetivo evaluar la calidad de la educación básica en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM, desde la perspectiva del Índice del Desarrollo de la Educación General Básica-IDEB, en los años de 2005, 2007, 2009, 2011 y 2013. Se decidió por una serie histórica de cinco ciclos del IDEB, con el fin de que se tenga un análisis consistente de los indicadores educacionales.

Cada ciclo es una evaluación parcial y relativa en el momento de la aplicación de las pruebas, por lo que no coincide con el proceso de evaluación de todo el período histórico estudiado. Por lo tanto, el conjunto de datos generados a partir de ciclos de la Prueba Brasil comprenden un número que nos permite la observación de las tendencias de rendimiento no sólo de los sistemas, redes, como también la identificación de los factores que explican la variación del rendimiento. Los datos estancos de un ciclo, cuando se comparan y cruzan con otros ciclos pueden favorecer la identificación de las características comunes entre las Escuelas y Centro de Educación Integral de Manaus.

Con base en el análisis de este período de ciclos (2005-2013) del IDEB, vamos a trabajar con la perspectiva de que características educativas y sociales de las ETIs y CETIs interfieren en el desempeño escolar alcanzado por evaluaciones a gran escala. Este hecho se debe a que los indicadores sólo tienen sentido cuando se analiza en relación con otros indicadores sociales y económicos, y cuando hay la comparación de las características propias de cada región, o sistema escolar. Por lo tanto, no puede haber generalizaciones y conceptos universalizados. Es necesario, un análisis que integra una escala micro, que abarca las perspectivas de los actores educativos y las instituciones sociales y las redes educativas, así como sus relaciones con la dimensión macro de las políticas no sólo nacionales sino también de educación internacional (Soligo, 2013).

Además, esta investigación consiste en la posibilidad de análisis en el que las características de contexto de las Escuelas de Tiempo Integral (ETIs) y Centros de Educación de Tiempo Integral (CETIs) presentan elementos de estudio micro estructural (preguntas relativas al análisis de los sistemas y asuntos de la escuela, así como el proceso de organización y gestión del trabajo escolar, que se relaciona con las condiciones de trabajo, los procesos de gestión escolar, dinámica, currículo, la formación y profesionalización docente. Dicho esto, es fundamental señalar que la educación está vinculada a diferentes dimensiones y espacios de la vida social es en sí constitutivo y constituyente de las relaciones sociales más amplias. La educación, por lo tanto, se deriva de los límites y posibilidades de las dinámicas pedagógicas, económicas, sociales, culturales y políticas de una dada sociedad y las políticas de evaluación que representan los elementos de estudio macro-estructurales (Dourado, 2009, p. 212). Por lo tanto, el análisis de estos dos factores contribuye al debate sobre la calidad de la educación en las ETIs y CETIs de la Educación Básica, en los años finales (6º a 9º año).

1.2. Relevancia del tema

La relevancia de ese estudio se debe al hecho de que en Brasil pocos grupos de investigadores trabajan con este tema, y aún menos en la región Norte. Los grupos de pesquisa en el área están concentrados en las regiones Sul, Sudeste y Centro-Oeste del país, destacándose Minas Gerais, Rio de Janeiro y São Paulo. De ahí la pertinencia de esa pesquisa para contribución al tema.

En la región Norte, específicamente en Amazonas, en la capital Manaus, no hay trabajos publicados oficialmente en la área de la calidad da educación. Haciendo el Estudio de las Artes en la Biblioteca Digital de la UnB, CAPES - que facilita el acceso a las

informaciones sobre tesis y disertaciones defendidas en programas de posgrado del país. En el Banco de Tesis de la CAPES/MEC no se encontró ningún trabajo publicado en este área en Amazonas, sea a nivel de disertación de maestría, sea al nivel de disertación de doctorado. Por lo tanto, el resultado de este trabajo tendrá gran relevancia, visto que será el primer sobre ese tema en Amazonas y su capital. Por consiguiente, este trabajo dejará un gran legado, además de los artefactos de los resultados de su metodología, en lo que concierne a los resultados propiamente dichos de la pesquisa, las sugerencias de pesquisa para trabajos futuros y un ejemplo más de aplicación del levantamiento del tipo Survey, con base en procedimientos estadísticos de pesquisa en que fue aplicado. Otros investigadores podrán investigar perspectivas no contempladas por los objetivos de esta investigación en las escuelas públicas o privadas.

Delante del expuesto, se hace imprescindible llevar a cabo esta pesquisa, en vista que permitirá evaluar la calidad de la Educación Básica, de la enseñanza fundamental en los años finales en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus. Esta será una contribución pequeña para las futuras pesquisas sobre la calidad de la educación en Manaus.

2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En Brasil, a partir de la década de 1990, el gobierno federal comenzó a prestar especial atención a la educación básica en el nivel de la escuela primaria, ya que éste es responsable de la consolidación del campo de la escritura y el cálculo. El País comenzó a recibir acciones de interferencia de organismos internacionales, además del proceso de reestructuración económica de los países latinoamericanos. Esta atención se debió a la implementación de la evaluación externa de gran escala.

Mediante el análisis de la situación educativa brasileña se permite dos interpretaciones paradójicamente contradictoria. La primera, más optimista, hace hincapié en los aspectos positivos de la situación actual, ya que la importante expansión de la matrícula en todos los niveles educativos y la relativa tendencia de la mejora de los indicadores de eficiencia del sistema, especialmente la escuela primaria (Beisiegel, 1986),

El final del siglo XX, la educación primaria obligatoria era prácticamente universal en términos de acceso. Aunque con un retraso de casi un siglo en relación a los países desarrollados, esta expansión, de evidente característica que democratiza, se enfrenta a una reducción de la perspectiva política de la inversión pública en educación, derivados de decisiones macroeconómicas de ajuste fiscal y los excedentes primarios (Beisiegel, 1986).

Estas evidencias permiten sostener que la educación en Brasil mostró avances significativos, sobre todo en la última década. La segunda manera de interpretar los indicadores, en una perspectiva comparativa, revela los aspectos bastante insatisfactorios del sistema educativo, como la persistencia de altas tasas de repetición, deserción y la distorsión edad/grado y el bajo rendimiento de los estudiantes.

Todas las evaluaciones nacionales, tales como el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) y el Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem), así como varias evaluaciones internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en Inglés) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), demuestran la mala calidad de la educación brasileña. De hecho, desde un punto de vista cuantitativo la expansión del sistema educativo brasileño ha alcanzado niveles muy razonables, lo mismo no se puede decir de los indicadores de calidad y equidad, que permanecen abajo de los estándares deseados por la sociedad y necesarios para el desarrollo nacional. Durante las últimas tres décadas, el esfuerzo educativo del país estuvo dirigido, principalmente a un acceso universal a la educación primaria.

En la evaluación de la educación básica se deja analizar las variables que influyen en la enseñanza y el aprendizaje, tales como: la infraestructura de las escuelas, recursos didácticos, la gestión educativa, formación del profesorado, las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación, el nivel socioeconómico y las características étnicas estudiantes raciales. Ronca (2013), las consecuencias de la visión parcial de la evaluación, que favorece sólo los indicadores de desempeño escolar, no tienen en cuenta la información acerca de las desigualdades en algunas escuelas; los resultados de los indicadores de desempeño de los estudiantes ahora se utilizan para poner en práctica las políticas de rendición de cuentas individuales de los maestros y estos pasan a ser "entrenados" para elaborar pruebas y orientar la enseñanza en función de los exámenes a gran escala.

Según Fernandes (2007), un sistema educativo que condena sistemáticamente sus estudiantes, lo que les deja en gran medida fuera de la escuela antes de completar la educación primaria no es deseable, incluso aquellos que completan esta etapa de la educación para lograr altas puntuaciones en pruebas estándares. Por otra parte, un sistema educativo ideal sería que todos los niños y adolescentes han tenido el acceso a la escuela en el momento adecuado, no es de interés si aprenden muy poco en la escuela. En pocas palabras, un sistema educativo ideal sería el que todos los niños y adolescentes han tenido acceso a la escuela, no perderían el tiempo con el fracaso escolar, no abandonarían la escuela temprano y al terminarían sus estudios y aprenderían.

Bastos (1993), informa que en una institución educativa, los agentes pueden y deben crear las condiciones para una posible promoción y desarrollo de los estudiantes.

Nuestro objetivo es que para finales de este estudio, hemos podido demostrar la importancia de la calidad de la Educación Básica, en los años finales (6º a 9º grado). Las conclusiones y resultados de la investigación están destinadas a mostrar si hay factores o indicadores de calidad en las escuelas y Centros de Educación Integral en Manaus investigados. Tenemos la intención de mostrar, como el Ideb hay se desarrollado durante el ciclo estudiado.

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Evaluar la calidad de la Educación Básica en primaria, últimos años, en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM en la perspectiva del Índice de Desarrollo de la Educación Básica-Ideb.

2.1.2. Objetivos específicos

- Evaluar los indicadores de calidad de la educación básica brasileña, específicamente el Ideb.
- Evaluar a través del Ideb de las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral de Manaus.
- Valorar el Ideb de las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo integral en Manaus.
- Hacer una apreciación a la meta y la puntuación alcanzada en Ideb por las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus.

3. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para evaluar la calidad de la Educación Básica, en los años finales, en las escuelas y Centros de Educación de tiempo Integral en Manaus-AM en la perspectiva del Índice de Desarrollo de la Educación Básica-Ideb, se llevará a cabo una investigación cualitativa, de aplicabilidad básica, con el objetivo de añadir al conocimiento ya consolidado, de tipo

descriptivo, con temporalidad transversal, cuya recolecta de datos se llevará a cabo por única vez.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este trabajo se estructura en cuatro partes, cada una de las cuales presenta una parte de la investigación, a saber; la primera parte se centra en el Marco Teórico, el segundo Marco Contextual, el tercer Marco Metodológico y el último está reservado para los debates, las conclusiones y propuestas de mejora. El trabajo en sí, tiene 8 capítulos.

El Marco Teórico consta de dos capítulos. En lo primer capítulo se centra la introducción general, en la cual se presentan los elementos esenciales, que comprenden una descripción del problema en estudio, la relevancia del tema, así como la formulación y delimitación del problema, sus objetivos y diseño de la metodología de la investigación, que se utilizarán en el trabajo. El capítulo dos presenta la arquitectura teórica necesaria para entender el fenómeno del objeto de estudio, es decir, la calidad, haciendo una aproximación conceptual e histórica. Es también una aproximación entre la educación y la enseñanza, como también la Educación de Tiempo Integral, la Educación y los modelos de evaluación para la calidad de la gestión: FUNDIBEQ, EFQM e ISO, el capítulo concluye con el resumen.

La segunda parte consta del Marco Contextual dividido en tres capítulos. El tercer capítulo contextualiza el sistema educativo brasileño. El capítulo cuatro describe el Sistema de Evaluación de la Educación Básica de Brasil y el quinto capítulo se presentan las modalidades de las escuelas en Amazonas, donde se encuentran las ETIs y CETIs, es el objeto de estudio de esta investigación.

La tercera parte comprende el Marco Metodológico. Esta parte presenta la metodología de la investigación, que se han descrito como: En cuanto a la Caracterización y Delimitación de la Pesquisa (CDP). El marco metodológico relacionado con este estudio consiste en lo siguiente CDP: lugar del estudio; marco de la investigación; como el método de investigación; el tipo de estudio; tema de la investigación y la unidad de análisis; nivel de análisis y perspectiva analítica.

En cuanto a los Fundamentos Científicos Metodológicos (FCM)

Consisten en cinco (5) pasos, compuestos de la siguiente estructura:

- En la Fase 1, llamado Marco Teórico, se compone de los siguientes elementos metodológicos: fenómeno, cartografía sobre las dimensiones analíticas y la cartografía de las categorías analíticas.

- En la Fase 2, llamado Instrumentación de Investigación consta de los siguientes elementos metodológicos: Definición de variables, creación del cuestionario y teste.

- En la Fase 3, llamado Datos de Investigación consta de los siguientes elementos metodológicos: Recogida de datos y organización de datos.

- En la Fase 4, titulado Aplicación de Pruebas de Estadística, que consta de los siguientes elementos metodológicos: Validación Interna y Externa.

- En la Fase 5, designada Interpretación de Resultados, consiste en lo siguiente elemento metodológico: Análisis de datos.

En cuanto a los Procedimientos Metodológicos (PM)

Consisten en cinco (5) pasos, compuestos de la siguiente estructura:

- En la Fase 1, llamado Marco Teórico consta de los siguientes elementos metodológicos: Alcance del Estudio, definición de los objetivos y revisión bibliográfica.

- En la Fase 2, llamada Planteamiento del estudio empírico, compuesto de los siguientes elementos metodológicos: Definición de las técnicas y métodos, definición de la estructura del instrumento de Recogida y Validación de Encuesta de Selección.

- En la Fase 3, llamado de Recogida de datos se compone de los siguientes elementos metodológicos de: Aplicación de Cuestionario y Evaluación de la Calidad de Medición.

- En la Fase 4, titulada de Generación de la respuesta consta de los siguientes elementos metodológicos de: Organización y Análisis de Datos, Discusión de los Resultados y Conclusión.

- En la Fase 5, titulado de Generación de Artefacto de la Ciencia se compone de los siguientes elementos metodológicos Redacción del Trabajo Científico.

El séptimo capítulo está dedicado a la discusión y análisis de los resultados, la comparación de la respuesta a la literatura con la respuesta del estudio empírico. El octavo capítulo está dedicado a la conclusión, con base en los objetivos de la investigación. Y, por último, la sección siguiente se presenta la bibliografía y apéndice.

CAPÍTULO II. CALIDAD. CALIDAD EDUCATIVA

En este capítulo se pretende esbozar una visión general del concepto de calidad y su aplicación en la educación. Tal discusión partirá desde diferentes perspectivas de pensamiento. El término calidad es muy genérico. Por lo tanto, tiene diferentes significados, por lo que puede inducir a falso consenso, ya que es un término polisémico. Con respecto a la educación, ¿lo que significa la calidad? ¿Qué significa una educación de calidad? Dependiendo del contexto social, cultural y económico en el que el individuo se inserta habrá multiplicidad de respuestas a estas preguntas. La hegemonía del discurso sobre la calidad en el ámbito educativo se adaptó de dos maneras: primer, el desplazamiento de la problemática educativa de la democratización por la calidad y la transferencia de los contenidos de discusión de calidad en el campo productivo-empresarial en el campo político-educativo y del análisis de los procesos pedagógicos. En este capítulo se pretende esbozar una visión general del concepto de calidad y su aplicación en la educación. Tal discusión partirá desde diferentes perspectivas del pensamiento.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LA CALIDAD - EVOLUCIÓN Y CAMBIOS

1.1. Concepto de la calidad

El término calidad es muy genérico. Así, incluye varios significados, por lo tanto, puede inducir a falso consenso ya que es una palabra polisémica. De este modo, generando varias interpretaciones de significado posibles, de acuerdo con tan diferentes habilidades evaluativas. En relación a la educación, ¿qué significa la calidad? ¿Qué significa una educación de calidad? Dependiendo del contexto social, cultural y económico en el que el individuo se inserta habrá multiplicidad de respuestas a estas preguntas. La hegemonía del discurso sobre la calidad en el ámbito educativo se adaptó de dos maneras: primer, el desplazamiento de la problemática educativa de la democratización de la calidad y a la transferencia de los contenidos de la discusión sobre la calidad en el campo de la producción en el negocio por el campo político educativo y el análisis de los procesos pedagógicos.

Hay varias definiciones de calidad (Cantón, 2000, 2001, 2002a, 2004, 2006, 2008), que conducen a un trabajo bien hecho, a la excelencia, procesos de valor añadido y los resultados educativos y la buena educación. Calidad se dice que es como el amor y la salud, como todo el mundo sabe lo que es, pero cada uno define su propia manera.

1.2. Perspectiva histórica

La evolución histórica del concepto de calidad educativa nos muestra que durante un largo periodo de tiempo la calidad se entiende de forma difusa y variada, como algo bueno e se asocia en cierto modo a los resultados. Los únicos capaces de valorarla eran los expertos. Los excedentes económicos que las sociedades desarrolladas dedican a favorecer programas educativos y sociales en general, son cuantiosos, y van in crescendo por lo que es lógico que exijan estar informadas de su evolución, resultados y beneficios. La evaluación de programas se considera un derecho social en los países desarrollados por lo que es frecuente ver en la misma legislación referencias al tema. Así en Estados Unidos ya en 1956 se promulga la *National Defense Education Act*, que creaba servicios asesores y programas de encuestas evaluadoras en los distritos escolares; más tarde, en 1965, el *Acta de Educación Elemental y Secundaria*, incluía ya requisitos específicos de evaluación. A partir de entonces, en todos los países desarrollados ha habido una progresiva implantación de programas y servicios y una mayor preocupación por evaluar los mismos (Cantón, 2004, p.36).

No podemos hablar de cultura de calidad sin hacer referencia a la evaluación. Y es que calidad y evaluación son dos elementos inseparables. Hablar de calidad conlleva a hablar de evaluación ya que, la preocupación por la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Desde esta cultura, la evaluación se ha convertido en el transporte del siglo XXI necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido, podemos decir que aquellas organizaciones que apuestan por la calidad deberán montarse en este medio de transporte si es que realmente quieren llegar a ella, porque si no, ¿cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan?” (Buendía, 2001, p. 578).

Por lo tanto, la cultura de calidad está íntimamente relacionada a la evaluación. No habrá calidad si no haber evaluación. Es necesario que el mundo educativo, principalmente en los países en desarrollo, como es el caso de Brasil, invistan en la cultura de la calidad. El Amazonas está dando los primeros pasos, todavía es necesario más investimentos en la Educación Básica, principalmente de tiempo integral. La demanda creciente de evaluación de las acciones realizadas no es privativa del mundo educativo, sino que es exigencia humana, más acuciante y más nueva cuanto mayor es el nivel de desarrollo de un país o de un sistema educativo. Para González Soto, (1999, p. 209), la evaluación se nos viene planteando como un hecho en rápido desarrollo, urgido tanto desde la presión social sobre el sistema educativo como desde la propia tradición investigadora pedagógica.

Cantón (1998), sostiene que hay por lo menos seis enfoques diferentes para definir la calidad de la educación: 1) que une la excelencia académica con la obtención de resultados

económicos y políticos (Heyneman, 1986), 2) centrada en la racionalidad del proceso educativo componentes de control con el fin de aumentar la "productividad" de educación, 3) reconoce los valores culturales, las limitaciones contextuales, las oportunidades y el mejoramiento del desarrollo educativo (Pescador Osuna, 1983), 4) identifica la capacidad de los maestros para despertar en los estudiantes metas altas, y dar importancia al clima y características de la escuela y el sistema educativo (Cohen, 1981; Edmonds, 1982), 5), considera que el currículo como un componente clave del proceso educativo, y 6) combina algunos aspectos de los enfoques anteriores, el juicio de si las instituciones cumplen con los objetivos previamente definidos.

El Modelo EFQM de Excelencia se basa en nueve criterios fundamentales, que incluyen la gestión de procesos y hechos. El quinto criterio es enteramente dedicado al proceso. Dentro de esta sección, el modelo indica que "la excelente organización gestiona las actividades en términos de procesos, identificando los propietarios, definiendo detalladamente, y desarrollando las actividades de mejora correspondientes en base a información relevante y aplicando en sistemas de gestión de calidad." El modelo Sareka establece que un proceso es un programa en ejecución. Un proceso simple tiene un hilo de ejecución (Cantón, 2006). Una vez establecido que es proceso, entonces surge la pregunta ¿cuál es la diferencia entre un programa y un proceso? básicamente, la diferencia es que un proceso es un cierto tipo de actividad que contiene un programa, entradas, salidas y estados.

La escuela puede ser vista como una organización en la que pasan una serie de procesos diseñados para ofrecer un mejor servicio a la sociedad. Cada proceso es una serie de actividades que tienen como objetivo ir sucesivamente agregando valor a lo largo del proceso con el fin de aumentar el valor añadido a cada tipo de centro como destinatarios finales del proceso puesto en marcha (Cantón, 2009 y 2009a).

En el contexto educativo, un proceso es un conjunto de actividades programadas para obtener mejoras en el rendimiento, actitudes y habilidades de los estudiantes, el proceso de inscripción para los estudiantes con la necesidad detectada previamente, la gente que interviene, lugares, los tiempos, recursos etc. (Cantón, 2004d). El proceso consiste en la interacción de los encima clasificados al final determinado como objetivo previsto, y el resultado, que se obtiene esta interacción sinérgica de personas, recursos, tiempo, trabajos, etc., mejorando el rendimiento, actitudes o habilidades de los estudiantes.

La calidad tiene en los procesos su apoyo más fuerte. De cómo definirlos, cómo desarrollar en sus diversas partes y el estado de los mismos, de ellos dependerán los resultados de calidad obtenidos para alcanzar al proceso, revisarlos y calificarlos. Definiremos

algunos conceptos básicos del proceso para lograr una correcta gestión de los mismos en diferentes momentos de la calidad programada (Canton, 2004b).

1. Características de los procesos

Los Centros educativos como organizaciones pueden considerarse como un conjunto de procesos que tiene un principio y un fin. Por lo tanto, define los procesos como acciones definidas que buscan satisfacer la finalidad educativa del centro y que contribuyen a su desarrollo y la búsqueda de la mejora de la calidad (Cantón, 2006).

Las características básicas del proceso:

- Son orientadas a obtener resultados.
- Responden a la misión del centro educativo.
- Creación de valor añadido a los usuarios.
- Responden a la misión del centro educativo como organización.

También son características típicas de los procesos en las organizaciones educativas (Cantón, 2008):

- Trabajan en sinergia con los objetivos de la organización, las expectativas y las necesidades de los usuarios.
- Demuestran los flujos de decisiones, instrumentos, informaciones y materiales dentro de la organización.
- Reflejan gráficamente la relación con los usuarios (padres y alumnos) con los proveedores internos y externos (otros centros y los propios compañeros de cursos inferiores) y otros centros a los que están dirigidos los alumnos cuando se ultime el centro educativo de referencia.
- Los procesos son horizontales y transversales en el organigrama organizativo del centro.
- Tiene establecido el principio y el fin, por lo general en los diagramas de flujo.
- Permiten la mejora continua, ya que incluye un sistema de indicadores que permita el seguimiento y la correlación de las desviaciones del proceso.
- Alinean los objetivos con las expectativas y necesidades de los usuarios educativos.
- Muestran cómo organizar los flujos de información, documentos y materiales.
- Reflejan la relación con los destinatarios, proveedores y entre diferentes unidades departamentales o con otros centros educativos, que muestra cómo se desarrolla el trabajo.

- Son generalmente horizontales y cortan en diferentes unidades funcionales de la organización.
- Tienen un principio y un final definidos.
- Permiten la mejora continua, por tener un sistema de indicadores que permitan el seguimiento del desempeño de los procesos.

2. Partes de un proceso

Un proceso es un sistema compuesto de elementos básicos del sistema: entrada, procesos y salidas, condicionados por algún otro elemento circunstancial o contextual que pueda haber algún sistema de control y el alcance del proceso, incluida su división en sub-procesos (Cantón, 2007).

En todo proceso se identifican al menos los siguientes elementos:

1. **Entradas:** la recopilación de las personas, elementos necesarios para el enfoque del proceso. Ejemplo en la educación: los estudiantes que no saben leer.

2. **Procedimientos:** pautas necesarias para llevar a cabo el proceso. También la secuencia requerida para el desarrollo que transforma entradas en salidas. El desarrollo de las clases y actividades que permiten a los estudiantes leer.

3. **Salidas:** resultados o elementos que genera un proceso. Los estudiantes que saben leer.

4. **Recursos:** elementos fijos o variables, imprescindibles para que el proceso tenga lugar. Las clases, el ahorro, el tiempo, etc.

5. **Usuarios del proceso:** destinatarios de la salida del proceso: los alumnos aprenden a leer (usuarios internos); Los padres de estos estudiantes que los envían al centro para aprender a leer. (Usuarios externos).

6. **Indicador:** medida de una característica del proceso. Número de palabras que el alumno lea en un minuto; aspectos comprendidos en un párrafo leído.

7. **Propietario del proceso:** el encargado de su desarrollo. El profesor que enseña a los estudiantes a leer.

8. **Sistema de Control:** El componente es un conjunto de indicadores y medidas de rendimiento de los procesos y el nivel de orientación de los mismos, para satisfacer las necesidades y expectativas de los diferentes usuarios (internos y externos).

9. Alcance o límites del proceso: delimitan el inicio y el final del mismo. El proceso debe partir de la identificación de las necesidades y expectativas del cliente, y terminar con el cumplimiento efectivo de la misma (Cantón, 2010a).

3. Tipos de proceso

Delineamos que los procesos son en realidad los pasos que ocurren de forma secuencial para lograr el desarrollo de productos o servicios de salida de las entradas dadas. Si las entradas determinan los procesos, las salidas nos muestran su nivel de adecuación. Sin embargo, el contenido de los procesos pueden ser de tres tipos: procesos estratégicos, procesos clave y procesos de soporte.

1. Procesos estratégicos: son aquellos que proporcionan directrices a todos los otros procesos y son llevados a cabo por la administración o por otras entidades. Definen y controlan los objetivos que el centro aspira como organización, sus políticas y estrategias. Muy relacionados con la misión con la visión del centro. Exigen el compromiso de las personas del centro con estos objetivos convertidos en estratégicos. Por lo general, se derivan de las leyes, reglamentos, aplicables al centro y la selección que se hace para aplicarse en sí mismo. En centros que trabajen la calidad pueden servir como ejemplos de proceso estratégicos, la misión elaborada en el Plan de Mejora, el modelo de evaluación, etc. Si siguen las normas ISO sería un proceso estratégico de las Directrices de la Política de Calidad de las normas UNESCO/ISO.

2. Procesos de funcionamiento o clave: gestiona el servicio que ofrece a los usuarios del centro: que se hace en las clases en las distintas materias. Son procesos se refieren a las diferentes áreas del centro educativo, como un servicio y tiene un impacto en los usuarios que crean valor añadido para esto. Son actividades básicas del centro, su razón de ser. Los procesos fundamentales de un centro educativo podrían ser: el nivel de educación de sus alumnos, la información recogida en la satisfacción de los padres, la detección de necesidades de formación, innovación curricular, etc.

3. Proceso de soporte: dan apoyo a los procesos fundamentales que realiza un centro o una parte del mismo. Tienden a ser dentro de una función y están dirigidos a los usuarios internos. Nos referimos a la labor de una parte del centro como la biblioteca, clase de computación o la propia secretaría del centro (Cantón & Vargas, 2010).

4. **Procesos críticos:** Son aquellos que se centran directamente en los resultados que alcanzan el centro como organización, por lo que cualquier variación de los mismos refleja de manera significativa en la prestación del servicio a los usuarios y afecta el impacto.

El deseo de una mayor calidad en el sistema educativo parece una aspiración general e incontestable en la sociedad moderna. Sin embargo hay un problema, señalado por Chapman (1993), de que no existe un marco teórico suficientemente comprobado para integrar los componentes de los modelos de calidad en las escuelas. Compartimos con Scheerens (1992), que la teoría explica las relaciones entre los fenómenos, ya que la teoría es la parte teórica y justifica la acción. La teoría está basada en un conjunto de unidades (hechos, conceptos y variables), es decir, es un sistema de relaciones entre las unidades e interpretaciones de esas relaciones que son comprensibles y ayudan a predecir eventos empíricos. A su vez, especifica un modelo y visualiza estos fenómenos de una forma reducida, muestra los principales elementos de la teoría y sus relaciones (Muñoz Repiso & Murilo, 2000).

Para Sánchez-Serrano (2001), es evidente que el concepto de calidad es un concepto complejo, tanto por su relatividad intrínseca (puede ser evaluada desde diferentes puntos de vista) y por su dependencia de factores subordinados de cada situación. Por lo tanto, su significado y su realización se basarán en el contexto en que se aplica y objetivos relacionados con cada caso por lograr.

Gardner (1993), ha identificado siete dimensiones del conocimiento: lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal. En principio, todas estas dimensiones se refuerzan mutuamente y juega un papel importante para garantizar el desarrollo económico y social. Para cumplir con estos objetivos de "resultados" debe mejorar la calidad de los "inputs" y "proceso" de la escuela.

En Brasil, uno de los principales obstáculos para la mejora de la calidad de la educación es la falta de un plan de estudios común basado en diferentes sistemas estatales y municipales de educación, que debería orientarse a partir de estándares mínimos nacionales o expectativas por ser logradas en cada grado o ciclo de aprendizaje. Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) representan un referente importante, pero no indican que contenidos curriculares y estrategias de aprendizaje deben ser cumplidos en el aula en cada paso del proceso. Los vagos "parámetros curriculares" del Ministerio de Educación guían muy pocos los profesores sobre el contenido en el aula. Es necesario un esfuerzo dedicado a adoptar estándares de aprendizaje y se requiere un plan de estudios más enriquecido.

¿Qué conceptos, representaciones o concepciones indican una escuela de calidad?
¿Cuáles son los principales conceptos y definiciones que respaldan los estudios, prácticas y

políticas educativas, así como las dimensiones y a los factores que enlazan la construcción de una educación de calidad? ¿Una escuela de calidad para todos es posible? Tales preguntas revelan la complejidad del tema de la calidad en el ámbito educativo.

Las diferencias entre escuelas eficaces y escuelas de calidad son más de procedimientos que de fondo ya que coinciden en mucho de los aspectos destacados, aunque son diferentes los enfoques: así el liderazgo, por ejemplo, en las escuelas es vertical, jerárquico, claro y definido, importa el impulso a los resultados; en las escuelas de calidad el liderazgo es muy importante, pero es más horizontal, aplanado y compartido, busca, más que la eficacia, la satisfacción en los procesos y el desarrollar las potencialidades de los recursos humanos que dirige a la vez que responsabiliza de varios procesos a las personas comprometidas con la calidad. La línea de investigación de Eficacia Escolar se caracteriza por ser” un movimiento teórico desarrollado por investigadores, con una limitada aplicación práctica directa, que pretende obtener una ‘instantánea’ de la escuela (Muñoz-Repiso & otros, 2000).

Aunque los movimientos de mejora y eficacia tienen un mismo objetivo (aumentar la competencia de los centros para educar mejor) y comparten muchos de sus condicionantes básicos, sus puntos de partida y sus premisas son diferentes. Las escuelas eficaces son un movimiento con base en la investigación educativa y que han obtenido gran impacto desde la década de los setenta y ha corrido paralelo en el tiempo con los movimientos basados en la mejora de la escuela (Cantón, 2000).

Una de las formas de lograr la calidad en Brasil es buscando indicadores utilizados socialmente para medirlo. A partir de esta perspectiva, la tensión entre la calidad y cantidad (acceso) ha sido el último acondicionador de la calidad, o de otro modo, la cantidad (de escuela) determina la calidad (de educación) que se quiere, Soligo, (2013).

Desde una perspectiva histórica, en la educación brasileña, tres significados distintos de la calidad se han creado y distribuido simbólicamente y concretamente en la sociedad: primero, condicionada por la limitada oferta de oportunidades educativas; segundo, relacionado con la idea de flujo, que se define como el número de alumnos que progresan o no dentro de un sistema de educación que se da; y finalmente, la idea de calidad asociada con la evaluación comparativa mediante ensayos a gran escala (Oliveira & Araújo, 2005, p.7).

(Scheerens, 2004; Takashina; 1999; Mourão, 2006), postulan que los indicadores son cuantificables representaciones de un proceso dado. Por lo tanto, formular un juicio de valor sobre la calidad de la comprensión y el desempeño en la educación, se utilizan comúnmente para ayudar en los procedimientos administrativos, al comparar diferentes momentos de un

mismo proceso o entre instituciones, en comparación con el estándar considerado ideal. Están de acuerdo, además, que las estadísticas y los indicadores son herramientas para acercarse a la realidad. Del mismo modo, la teoría y las estadísticas no pueden centrarse en todos los aspectos que intervienen en un proceso educativo, como su universo social, político y económico. Los indicadores hacen particiones de la realidad para estudiarla. Volviendo a la realidad hay que reincorporar a los puntos extraídos, colocándolos en el espacio y el tiempo.

La calidad de la educación es reconocida en la Constitución Federal Brasileña (CF) de 1988. En esta, la Educación es un principio jurídico y concebido como un derecho fundamental. En su inciso VII, del Artículo 206, garantiza el derecho a la educación con "calidad" para todos.

El discurso de mejorar la calidad de la educación pública se ha intensificado, y vemos la adopción de la Teoría del Capital Humano. En el ámbito de la formación, la perspectiva deseada se ha convertido en la persona flexible y versátil, portador de habilidades y destrezas adaptadas a las necesidades del mercado laboral. En cuanto a la administración de la Educación, se adoptó la lógica de la gestión de las empresas, en un principio desde la perspectiva de la Calidad Total y más tarde como la gestión gerencial. La calidad de las escuelas ahora se mide por el proceso de evaluación del desempeño de los estudiantes. Uno de los aspectos más criticados es el hecho de que estas clasificaciones no consideran las diferencias sociales y económicas de la sociedad brasileña. Por otra parte, se han centrado en el aumento de la oferta de plazas sin el debido cuidado con la calidad de la educación, optando por un modelo barato y pobre (Soligo, 2013).

Para que la educación pública brasileña alcance los niveles promedio de rendimiento observados en los países desarrollados, el gobierno federal estableció metas y plazos. Con este fin, en el año 2021 todas las escuelas públicas de educación básica deben alcanzar dichas metas establecidas por el MEC. Como resultado, en 2007, se puso en marcha un nuevo plan nacional de educación, el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE). Debido a que es un enorme desafío, ya que, según él, el Ministerio de Educación, sólo 62 de las 200 mil escuelas públicas del país tienen un nivel de calidad compatible con los países desarrollados.

En la evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el ranking mundial de la educación, que evaluó 76 países, es decir, un tercio de las naciones del mundo. Brasil estaba en la posición 60ª. Fueron evaluados el desempeño de los alumnos de 15 años de edad en las pruebas de ciencias y matemáticas. Las cinco mejores colocaciones fueron a los países asiáticos: Singapur, Hong Kong, Corea del Sur, Japón y Taiwán.

El reducido número de horas que los alumnos pasan en la escuela, un promedio de cuatro, sin contar los numerosos sistemas escolares que todavía se ven obligados a trabajar a cuatro turnos al día. Todos los países con sistemas educativos más eficaces adoptan cambio promedio de seis horas. Estudios de la OCDE muestran que el tiempo de los estudiantes brasileños en permanecer en la escuela equivale a casi dos tercios del largo de la permanencia de los estudiantes de las escuelas finlandesas y la mitad del tiempo de permanencia en la escuela de los estudiantes coreanos. El Saeb también muestra que el tiempo en la escuela está directamente relacionado con el rendimiento estudiantil. Para extender la jornada escolar será inevitable aumento de los recursos para la educación, y el vínculo con los objetivos de calidad y resultados a alcanzar por las escuelas públicas. La máxima prioridad hoy es conseguir un mínimo de cinco horas /día para todos los estudiantes, aumentando gradualmente el tiempo en la escuela, lo que requiere más recursos para la educación.

La calidad de la enseñanza sin mejorar sustancialmente la carrera, la formación y los salarios de los maestros no mucho avanzará a la educación. Cualquier cambio de fondo en la calidad de la educación depende principalmente de profesores bien calificados y motivados. El maestro es el actor central del proceso de mejora de la calidad de la educación. La mejora de los salarios docentes vinculados a la creación de incentivos de carrera a través de la evaluación del desempeño es también prioridad central para determinar la calidad de la educación (Castro, 2007). Hoy la mayoría de los maestros ya tienen títulos universitarios. Como resultado de los cambios inducidos por el FUNDEF y de la LDB. Para 1995, profesores seculares, o con formación básica, era 132 mil, lo que representa el 9% del total - la mayoría de las escuelas que en el Norte y Noreste.

La falta de profesionalidad de gestión, que se produce en varios estados y municipios brasileños, a menudo agravado por presión política, empujismo y la participación directa en las escuelas. Las secretarías de educación son los principales empleadores del sector público. La gestión de recursos humanos y el gigantismo la máquina son los mayores problemas de las secretarías, que no están preparados adecuadamente para administrar este tipo de organizaciones complejas y de grandes presupuestos. La vida cotidiana de las secretarías de educación se rige por la escasez de maestros en las escuelas, los problemas de mantenimiento de la red física, la falta de mecanismos flexibles para satisfacer las emergencias. La falta de personal técnico más preparado en estructuras centralizadas e intermedias de las secretarías, y es esencial invertir en la capacidad institucional de las secretarías y redes de enseñanzas para permitir la mejora de la calidad (Gall, 2007).

Entre 2000 y 2009, la última fecha disponible de Pisa, Finlandia siempre ha estado entre los primeros clasificados en las tres áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias), logrando resultados significativamente por encima de la media de la OCDE. Y con una característica distintiva: el caso de Finlandia, la calidad va de la mano con la equidad - el país registra la diferenciación más bajo de los resultados entre las escuelas.

Las reformas que condujeron al reciente éxito educativo finlandés se han implementado a más de cuatro décadas, desde la década de 1960. Mientras, durante el mismo período, Finlandia experimentó cambios sociales y económicos de los montes, convirtiéndose en una de las sociedades más avanzadas del mundo en términos de bienestar social, la competitividad económica y la innovación tecnológica. El punto de partida de las reformas fue la introducción de la educación básica de carácter público, universal y obligatorio, de 7 a 16 años de edad sin pruebas de selección o exámenes de ingreso. Este paso ha sido delegado a las escuelas municipales, que integran la mayoría de las escuelas privadas existentes en ese momento (Britto, 2013).

La construcción de un nuevo currículo común nacional. Otro factor crucial fue el reconocimiento de que, para lograr un sistema educativo que pudiera servir también para todos los estudiantes - sin importar las habilidades específicas, estatus socioeconómico o el origen de la familia - sería imprescindible contar con un profesorado altamente calificado. La cualificación docente es considerada la piedra angular del sistema educativo finlandés. A partir de la década de 1970, la formación de docentes comenzó a ser realizado por las universidades, el nivel de maestría, con énfasis en práctica de la enseñanza. Los aspirantes a los cursos de formación se someten a rigurosos exámenes de ingreso, en que se aprueban los estudiantes más destacados de la escuela secundaria.

El salario docente es importante, pero los profesores finlandeses no son la categoría profesional mejor pagados allí. Gall (2007), incluso en perspectiva comparada, el salario promedio de los maestros en Finlandia se encuentra justo por debajo de la media de la OCDE. Más de una remuneración, por lo tanto, las estrategias para el reclutamiento y la formación, así como el prestigio social del magisterio en ese país parecen regular la calidad de los profesionales de la educación finlandesa. Otra característica distintiva del sistema finlandés es el alto grado de autonomía y libertad de acción de los municipios, directores de escuelas y maestros en términos de currículo, libros de texto y la organización escolar.

Evaluaciones estandarizadas de gran escala, con el objetivo de medir el rendimiento de los estudiantes finlandeses son muestra espaciados y están destinados sólo a proporcionar información sobre el funcionamiento del sistema, sin la producción de ranking entre las

escuelas y la introducción del bono compensatorio por profesionales de la educación. Un resultado de esta perspectiva es que el gasto en evaluación educativa en Finlandia son significativamente más bajos que en los sistemas educativos que favorecen este tipo de medidas en sus políticas, como en Brasil. Por otra parte, en la opinión de muchos educadores finlandeses, el poco énfasis en las evaluaciones estandarizadas permite escapar del incentivo perverso de reducir la enseñanza para prepararse para los exámenes, lo que permite un enfoque más amplio y aplicado del contenido curricular y la protección de las prerrogativas de la autonomía y la independencia profesional del docente.

En general, la experiencia de Finlandia en el campo de la educación tiene raíces históricas, políticas, culturales y sociales propias, que no puede extrapolarse a otros contextos. Sin embargo, para entender lo que está detrás de ejemplos exitosos, podemos reflexionar sobre nuestra propia trayectoria de las políticas educativas y los caminos de reforma se avecinan en el horizonte. En este sentido, dos aspectos se destacan. En primer lugar, los resultados logrados por Finlandia en la educación reflejan en la transformación experimentada por ese país hacia una economía intensiva del conocimiento - fueron el resultado de las reformas a largo plazo, sostenido y profundizado durante al menos tres décadas. Su materialización depende de la construcción de grandes multipartidista y consenso social, la movilización de diversos actores políticos en el debate y la aplicación de las decisiones. En segundo lugar, Finlandia ha adoptado la estrategia divergente del pensamiento ortodoxo en materia de política educativa, que recomienda una serie de medidas inspiradas por dichos modelos "negocio" de la educación y, en general incluye: el establecimiento de prescripciones curriculares estrictos y estandarizados, centrándose especialmente en habilidades básicas en lectura y matemáticas; el aumento del uso de pruebas estandarizadas externas; fomentar la competencia entre instituciones de enseñanza; y la responsabilidad directa de los profesionales de la educación de los resultados obtenidos por los estudiantes (Gall, 2007).

Machado (2006), es posible establecer una relación funcional entre los juicios de valor acerca de la calidad de la educación y de la sociedad capitalista en la que se produce la educación, a saber, la noción de calidad de la Educación, presente en la política pública, tiende para ajustarse a la lógica del mercado. No es casualidad que el término calidad de la educación, teniendo en cuenta el avance de la ideología neoliberal, se ha empleado de forma constante en las últimas décadas.

La cuestión del acceso a la escuela en los años 1980 y 1990, Brasil ha logrado poner casi todos los niños en la escuela primaria. Sin embargo, cuando se trata de flujo de la

escuela, también hay grandes dificultades, con altas tasas de repetición y deserción escolar (Ribeiro, 1991; Paro, 2000; Schiefelbien & Wolff, 1993).

Una evaluación a gran escala es insuficiente dada la complejidad del término calidad de la educación, pero también indica que la educación no se puede hacer de una sola realidad. Educación de calidad caracterizada por la relación de insumo-proceso resultado. (OCDE, 1989; UNESCO, 2010). Esta relación implica los recursos materiales y humanos. Por lo tanto, tenga en cuenta lo que ocurre en la clase, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículo, las expectativas de aprendizaje, etc. Señalan que la calidad puede ser definitivamente de los resultados de rendimiento de los estudiantes. Aún en cuenta factores objetivos, como los costos básicos de mantenimiento y el desarrollo, el uso y el rendimiento académico de los estudiantes (Soligo, 2013).

Estudios (UNESCO, 2002; INEP/MEC, 2004; Bourdieu 1998a; Bourdieu & Passeron, 1975; Pacheco, 2004), entre otros postulan que la calidad de la educación tiene que ver con el nivel de ingresos, el acceso los bienes culturales y tecnológicos, como Internet; la educación de los padres, los hábitos de lectura de los padres, el entorno familiar, participación de los padres en la vida escolar del alumno, la imagen del éxito o el fracaso proyectada sobre el estudiante; actividades extracurriculares. El MEC (2004), requiere de un conjunto de variables que interfieren en la calidad de la educación, y en relación con cuestiones macro-estructurales tales como la concentración de la riqueza, la desigualdad social, la garantía del derecho a la educación, y la organización y gestión del trabajo educativo , currículo dinámico, la formación y la profesionalización.

2. EDUCACIÓN. DIMITACIÓN CONCEPTUAL Y CARACTERÍSTICAS

El concepto de la educación no es un término inequívoco a definirse simplemente. La definición de este término es indefinida y compleja a la vez. El campo semántico tiene fronteras inestables y no está bien estructurada en su interior.

2.1. Concepto de la Educación

El concepto de la educación no es un término inequívoco a definirse simplemente. La definición de este término es indefinida y compleja a la vez. El campo semántico tiene fronteras inestables y no está bien estructurada en su interior. La disciplina pedagógica (o conjunto de estudios pedagógicos) es muy complejo y su identidad es vaga. Y, sin embargo,

no tenemos definiciones disciplinarias y elaboraciones que pueden reemplazar fácilmente. (Sanfelice, Saviani & Lombardi, 1999, p. 22).

La pedagogía entendida como el estudio de los fenómenos educativos, es una especie de punto de vista que ofrece una unidad perceptiva para procesos distintos: la formación no intencional y no intencional entre adultos y niños, entre los compañeros con respeto a los conocimientos y habilidades, comportamientos, hábitos actitud mental y espiritual. Las acciones multiformes y reacciones de formación de los individuos y las clases sociales en el ámbito de aplicación - interpersonales, institucionales o sociales - y en el transcurso de cada edad de la vida se perciben como aspectos formativos y momentos de un proceso único, sino porque es nuestra - relativamente nuevo - el diseño de la formación que los une en una sola categoría de problemas, o si lo prefiere, en el mismo conjunto de categorías de problemas, lo que ofrece y soporta una multitud de relaciones y procesos muy desiguales. (Libâneo, 1990, pp.16-17).

Es un fenómeno social y universal, la actividad humana es necesaria para la existencia y el funcionamiento de todas las sociedades. Arraigado en la sociedad de clase del esclavo de la Edad Antigua, dirigido a una pequeña minoría, la educación tradicional comenzó su declive desde que el movimiento renacentista, pero sobrevive hoy en día, a pesar de la duración media de la educación traída por la educación burguesa. La nueva educación, que aparece con mayor claridad a partir de la obra de Rousseau, desarrollado durante los dos últimos siglos y trajo numerosos logros, especialmente en la educación científica y las metodologías de enseñanza. El concepto de "aprender haciendo" John Dewey y Freinet, las técnicas, por ejemplo, son adquisiciones directas en la historia de la pedagogía. Tanto el concepto tradicional de la educación como la nueva, en gran parte consolidada, tendrá un lugar garantizado en el futuro de la educación (Gadotti, 2000, p. 4).

La educación tradicional y la nueva tienen en común el concepto de la educación como un proceso de desarrollo individual. Sin embargo, el rasgo más original de la educación en este siglo, es el cambio de enfoque de lo individual, del social, del político e ideológico. La Pedagogía institucional es un ejemplo. La experiencia de más de medio siglo de la educación en los países socialistas también testifica. La educación en el siglo XX, se hizo permanente y social. Es cierto que todavía hay muchas diferencias entre regiones y países, entre el Norte y el Sur, entre los periféricos y los países hegemónicos, entre globalizadores y los países globalizados.

(UNESCO, 2010), es imperativa para imponer el concepto de educación durante toda la vida, con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de la educación que debe ser examinada de nuevo y ampliado de manera simultánea continua; de hecho, más allá de los ajustes necesarios relacionados con los cambios de la vida laboral, que debería ser una construcción continua de la persona, su conocimiento y sus

habilidades, así como su capacidad de juzgar y actuar. Se debe permitir que cada uno vaya a tomar conciencia de sí mismo y su entorno, en el desempeño de su función en la actividad profesional y las estructuras sociales.

La educación brasileña actualmente permite dos interpretaciones contradictorias paradójicamente Castro (2007), la primera, más optimista, hace hincapié en los aspectos positivos de la situación actual, ya que la importante expansión de la matrícula en todos los niveles educativos y la tendencia relativa de mejora de los indicadores de la eficiencia del sistema, la escuela primaria en especial. Estas evidencias permiten argumentar que la educación en el país hizo progresos significativos, especialmente en las últimas dos décadas.

La segunda manera de interpretar los indicadores en una perspectiva comparativa, revela los aspectos más satisfactorios del sistema educativo, como la persistencia de altas tasas de repetición, deserción y la distorsión edad/grado y bajo rendimiento de los estudiantes. Todas las evaluaciones nacionales, tales como el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem), así como varias evaluaciones internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en Inglés) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), demuestran la mala calidad de la educación brasileña (Castro, 2007).

El sistema de evaluación de la Educación Básica mantenida por el Ministerio de la Educación es importante, en comparación con otros países, ya que permite comparar la calidad del aprendizaje de cualquier escuela brasileña, expresada por una prueba estandarizada de portugués y matemática, pondera la tasa de la escuela en nivel federal, y sus resultados al alcance de cualquier ciudadano con acceso a Internet. Aunque las responsabilidades fundamentales en la educación básica sean con estados y municipios, el gobierno federal, en particular, ha tratado de influir en las agendas de los gobiernos locales, lo que lleva a la adopción de determinadas trayectorias de política pública, ya sea por la capacidad de regulación, tanto por su poder de los gastos (Lotta & Vaz, 2012; Arretche, 2014).

2.2. Diferencia entre educación y enseñanza

Educación para Libâneo (1990, p. 22), es un concepto amplio que ofrece el proceso unilateral de desarrollo de la personalidad, que implica la formación de calidades humanas - física, moral, intelectual, estética - dada la orientación de la actividad humana su relación con

el entorno social en un determinado contexto de las relaciones sociales. Es una práctica social que se lleva a cabo en una variedad de instituciones humanas y actividades (escuela, familia, trabajo, iglesia, organizaciones políticas, medios de comunicación, etc.), Libâneo (1990, p. 23).

Para Teixeira (2007), la enseñanza es la influencia interpersonal, cuyo propósito es cambiar la forma en que la gente puede o van a comportarse. Es una organización ambiental, donde la gente interinfluye directa o indirectamente, con el fin de lograr, a través de diversas actividades, resultados ya predeterminados. La educación formal se desarrolla en instituciones denominadas escuelas, así como la educación no formal. La enseñanza es una parte de un campo más amplio del conocimiento llamado educación.

2.3. La educación de tiempo integral

Desde 1992, el proyecto de ley del senador Darcy Ribeiro, ya era marcado la necesidad de priorizar e implementar las escuelas de tiempo integral, en las regiones pobres que muestran la disminución del rendimiento escolar. La omisión de la propia Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional no ha fijado fecha límite para que esto se ponga en marcha en los estados y municipios. Sólo en diciembre de 2005, la Resolución CNE 89 en la Escuela de Tiempo Integral en el LDB (Ley de Directrices y Bases) fue publicada.

En los últimos años, la búsqueda de una educación de calidad en el sistema educativo formal, Brasil; Se trató de desarrollar a través de la promulgación de la legislación de garantía y legitimidad de una educación integral como un reto y compromiso ético, promocionando la gestión democrática y acciones integradas. Con el tiempo, el papel social de la educación pública en Brasil ha ido cambiando de acuerdo a las políticas públicas y su legislación, siempre con el lema oficial "mejor educación" en el sentido de una mejor formación de la persona y la el papel de la escuela en la sociedad. En línea con esto, la Escuela de Tiempo Integral se debe registrar en el amplio campo de las políticas públicas, pero sin perder de vista su especificidad en relación con las políticas educativas en respuesta a un conjunto de disposiciones legales vigentes en Brasil.

En otros países y épocas, las propuestas de educación integral estuvieron presentes en diferentes contextos, como entre los anarquistas europeos, con sus numerosos llamados experimentos de "educación integral" (Moriyón, 1989), o entre los socialistas revolucionarios, con politécnica educativa (Machado, 1989), o en las escuelas de kibutz en los primeros días del Estado de Israel. En Francia, los programas de educación prioritaria, se iniciaron en la

década de 1980, el gobierno socialista de François Mitterrand, mantiene hoy en funcionamiento, con modificaciones posteriores, pero manteniendo la idea de "dar más a los que menos tienen" y la incorporación de muchos aspectos de la una educación escolar extendido en sus campos y en sus responsabilidades (Van Zanten, 2004).

En Brasil, el tiempo de la escuela se ha hecho un objeto de estudio de la producción académica en las últimas décadas (Maurício, 2002), así como la literatura internacional (Testu & Fotinos, 1996; Husti, 1999; Sousa Pinto, 2001), se presenta como un elemento importante en el conjunto de reflexiones sobre la calidad de la educación. La ampliación del tiempo diario escuela puede ser comprendida y explicada de diferentes maneras: (a) la extensión del tiempo como una manera de lograr mejores resultados en la acción de la escuela en las personas, debido a la mayor exposición de estas prácticas y rutinas escolares; (b) la extensión de tiempo que la adaptación de la escuela a las nuevas condiciones de la vida urbana, las familias y en particular de las mujeres; (c) la extensión del tiempo como parte del cambio en la concepción misma de la educación, es decir, el papel de la escuela en la vida y la formación de los individuos (Cavaliere, 2007, p. 1016).

Hacia la educación a largo plazo, la ampliación del horario escolar, creó un nuevo tipo de exclusión, al que definió como "la exclusión desde el interior." Para el autor, se trata de una exclusión suave y disimulada, que se realiza a pesar de estar en la escuela y una vez más culpa a los estudiantes por no pesar de las numerosas posibilidades dentro del sistema escolar. Según Bourdieu (1998b). En su configuración concreta la escuela a tiempo es determinado por las demandas que pueden estar directamente relacionados con el bienestar de los niños, o las necesidades del Estado y la sociedad, o incluso la rutina y la comodidad de los adultos, ya sean padres o maestros. Esta característica constitutiva complejo da el tiempo de la escuela una dimensión cultural que nos impide tratar con ella forma: administrativa o burocrática, y su transformación el resultado de conflictos y negociaciones (Cavaliere, 2007, p. 1018).

La imposibilidad de la escuela de tiempo integral universal, fue abordado por primera vez por Paro et al. (1988a y 1988c), como resultado del estudio patrocinado por la Fundación Carlos Chagas, alegando que la simple extensión de la enseñanza diaria no garantiza el óptimo funcionamiento de la escuela. Tenga en cuenta que los pequeños estudiantes de corto tiempo que permanecen en la escuela es un problema grave, pero hay otros del mismo tamaño: el hacinamiento en las aulas, que se puede resolver sin la extensión de la escolaridad; el sueldo del maestro que tiene que trabajar en varios lugares; de precariedad: la escasez de materiales de enseñanza, etc. Para los autores, la propuesta del horario de tiempo integral ignoraba que el mínimo establecido por la ley durante cuatro horas estaba aún por llegar. Así,

el alto costo de la incertidumbre del beneficio impide la universalización de la escuela de tiempo integral en la escuela primaria.

A lo largo del siglo XX, el tiempo de la escuela en Brasil estaba sufriendo cambios lentos en su definición, que tiende a ser compatible con un nuevo tiempo social basado en la cultura urbana. Este último lleva la educación de las masas, la entrada de la mujer al mercado de trabajo, la eliminación del trabajo infantil y la regulación de las relaciones laborales.

En parte significativa de la literatura especializada, el aumento del tiempo de la escuela ha sido analizada desde la perspectiva del "efecto escuela", es decir, los estudios sobre los resultados de rendimiento: que son independientes o exceden la variable "origen sociocultural" de los estudiantes y cuya explicación es está en los elementos internos a la vida escolar. El llamado "efecto de escuela" que puede ser analizada en diversas dimensiones de la realidad de la escuela, como el tamaño de la escuela, clase, profesor, tipo de gestión, recursos y tiempo ha explicado las grandes diferencias en el rendimiento de alumnos. Entre esos factores, el tiempo es uno de los estudios más consistente de varias clases. En estos estudios, se mide el tiempo de la escuela y se analiza en diversas formas, es decir, durante todo el año, semanas y días, la duración y distribución de los días de descanso y vacaciones efectivamente asignados a actividades consideradas "educativo" a tiempo para la ejecución desatendida de tareas en el tiempo movilizado por la escuela en actividades externas. Estos mismos estudios muestran que no existe una asociación automática entre más tiempo y mejor desempeño, o viceversa. De hecho, en cualquiera de las dimensiones a considerar en la investigación sobre el "efecto de escuela", nunca es posible establecer una relación positiva o negativa, automático (Gomes, 2005; Nóvoa, 1999; Soares, 2002).

En la historia de Brasil, utilizando el término o no, varios proyectos desarrollaron acciones hacia lo que es hoy el programa "Más educación" llama "tiempo integral". Podemos recordar los ya lejanos parques infantiles de la ciudad de São Paulo, creados por Mário de Andrade, entre 1935-1938, que quería ofrecer a los niños una educación "no escolar"; el Centro para la Educación Carneiro Ribeiro, creado en 1950, en la capital de Bahía. por Anísio Teixeira para proporcionar a los hijos de la clase obrera de acceso "Escuela Park" y su conjunto de actividades complementarias a la "Clase Escuelas"; los CIEPs, creado por Darcy Ribeiro, en Río de Janeiro entre 1985 y 1994 que fueron las escuelas de tiempo integral, con una fuerte presencia en las áreas de educación, cultura y salud.

La experiencia de CIEPs de la ciudad de Río de Janeiro, por ejemplo, hubo casos en que la jornada integral, empobrecida en su rutina debido a la falta de actividades diversificadas, genera el efecto contrario de lo esperado. En CIEPs 5º al 8º año (6º y 9º años),

la ocupación sin interés de tiempo completo llevó a la creación de un concepto negativo de estas escuelas y su consecuente vaciamiento. En este grupo de edad, la satisfacción y la adhesión de los estudiantes poseen son esenciales para su estancia. A medida que estos CIEPs eran en muchos casos, reducido a clases convencionales, el desajuste se convirtió en frecuente. A pesar del tiempo integral y de la fuerte expectativa inicial de la población en relación a estas escuelas, el prestigio y el concepto negativo asentaron. Vaciado llevado a las segundas unidades de segmento se transformaron masivamente en unidades de educación de la primera infancia y 1º a 4º año - actualmente 1º a 5º años (Cavaliere, 2002a, pp.7-8).

La posibilidad de que se produzca en escuela procesos largos y sistemáticos de inculcación de un cierto hábito, similar a lo que se hace por las familias, que actúan como "capital" al enfrentarse los procesos de desclasificación sociales, no sólo depende de los mecanismos de extensión de la escolarización - precisamente aquellos que han sido engañados - pero sobre todo las nuevas formas de organización de las prácticas internas a la escuela, y la reorganización del tiempo uno de los más importantes. Es decir, no sólo la duración del ciclo completo de enseñanza de los individuos, sino también, y sobre todo, el tiempo de cada día en la escuela (Cavaliere, 2002a, pp.12-13).

El gobierno federal creó en abril de 2007 el programa educativo "Más educación" a través Normativa Interministerial Ordenanza (PNE, 2007) con la participación de los ministerios de Educación, Cultura, Deportes y Desarrollo social y la lucha contra el hambre. Los "considerados" del Decreto aluden al Artículo 34 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que prevé la ampliación del periodo de la estancia de los niños en la escuela; aluden a al derecho a la protección integra constante del Estatuto da Crianza y del Adolescente y hasta la propia Constitución Federal de responsabilizar a la familia, la comunidad, la sociedad y el gobierno para la educación de los niños. Resaltan y vinculan el programa a la situación de vulnerabilidad social de una parte considerable de la población brasileña.

El gobierno federal, a través del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación Básica - FUNDEB dirigió recursos diferenciados de la Unión a los estados y municipios que ofrecían la inscripción en al menos siete horas al día en la educación básica. En la misma fecha, puso en marcha el Plan de Desarrollo de la Educación - PDE, Programa Más Educación como una acción específica para la inducción de la ampliación de la jornada escolar, financiado mediante la transferencia voluntaria de los recursos de la Unión Programa Dinero Directo en la Escuela y los recursos de la Nacional de Alimentación Escolar del Programa - PNAE.

El Programa Más Educación, representó un hito importante para el fortalecimiento de la educación integral de la historia de Brasil. De acuerdo con el objetivo 6 del Plan Nacional de Educación, el gobierno debería revisar o elaborar planes municipales de educación de acuerdo a la realidad local, guiado por los objetivos que se establecen para los próximos diez años, entre ellos es la ampliación de la oferta educación integral al 25% de los estudiantes en las escuelas de educación básica. La expansión de la oferta de esta modalidad de Educación con la mejora de la calidad por parte del público proporciona una comprensión más avanzada de gestión participativa.

Dentro de esta perspectiva, el LDBEN (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) 9394/96, en sus artículos 1 y 2 muestra la importancia de la educación integral para el pleno desarrollo del estudiante. En el artículo 34 de la ley pertinente, la discusión sobre la relación entre la formación y de tiempo completo en la escuela: El día escolar en la escuela primaria incluyen por lo menos 4 horas de trabajo efectivo en el aula, y la organización, autorizados por esta ley. § 2º Los extendieron progresivamente el período de estancia en la escuela. § 1 Son sin perjuicio de los casos de la escuela nocturna y formas alternativas de organización autorizados por esta ley. [...] Art.87. Se estableció la Década de la Educación, para comenzar un año desde la publicación de esta ley. § 5º se combinarán todos los esfuerzos encaminados a la progresión de la escuela primaria de los sistemas escolares urbanos de sistema escolar a tiempo integral.

En Brasil, se incrementa un número de proyectos en educación básica pública cuya seña de identidad de la creación de la jornada integral Desde la apertura política en la década de 1980, un poco de experiencia fue adquirida en esa dirección, con la mayor duración y el impacto de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP), en Río de Janeiro. Desde el cambio de siglo, basado en el artículo 34 de la LDB/96 se intensificó la subida de los sistemas, proyectos que implican el aumento de la duración diaria de la estancia de los niños y adolescentes en las escuelas estatales y municipales.

Con la aprobación del Plan Nacional de la Educación - PNE el 25 de junio 2014 es actualizado para la sociedad brasileña la perspectiva de la formación integral mediante la ampliación de la jornada escolar diaria durante siete (7) horas. Actualmente, la carga de trabajo anual es de 800 horas, equivalente a 200 días (doscientos) de la escuela. El objetivo del Plan Nacional de la Educación es aumentar en 10 años el tiempo escolar, en total de 1.400 horas anuales.

La documento de referencia de la CONAE 2014 sobre su eje IV presenta la estrategia 1.6 (correspondiente a la meta 6 PNE) la proposición de *"educación a tiempo integral por lo*

menos el 50% de las escuelas públicas federales, estatales, distritales y municipales en forma reúnen al menos el 25% de los /las alumnos /la educación básica”.

Esta perspectiva nos lleva al Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación que en los años 30, se dirigía a una educación más amplia posible; en el trabajo intelectual y la política de Teixeira y Darcy Ribeiro, materializado en las Escuelas Parque Clase-Escuelas y Centros Integrados de Educación Pública (CIEPS); Gimnasios Vocacionales; en la concepción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), los artículos 34 y 87, y el Plan Nacional de Educación 2001-2010.

Moll (2014), la condición sine qua non para la superación de las desigualdades educativas y la mejora de la calidad de la educación, las directrices del PNE, la agenda de la educación integral reúne agendas fundamentales y de estructuración de los avances necesarios en la educación brasileña: a partir de los temas de infra estructuras físicas de las escuelas, a través de los temas relacionados con la carrera y el salario de los profesores que paulatinamente también debe ser a tiempo integral y dedicación exclusiva en las escuelas públicas, de forma similar a lo que ya ocurre en el sistema de escuelas federales, y finalmente llegar al currículo el trabajo escolarmente hecho todos los días en las escuelas.

3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Aunque el concepto de calidad de la educación es amplio, ya que son medidas para las evaluaciones a gran escala, somos conscientes de los límites de esta investigación, pero reconocemos que Ideb es una herramienta importante para fomentar el debate sobre la calidad de la educación básica, la enseñanza específica fundamental en Brasil. Este índice, contribuye no sólo al desarrollo sino también a la aplicación de las políticas educativas en el ámbito de la Unión, los estados y municipios.

La calidad de la educación fue ampliamente debatido en los ciclos de estudio, que reúne a renombrados educadores brasileños, los administradores de los diferentes sistemas de educación y estudiosos en general, incluyendo la comunidad empresarial (Brasil/MEC, 1990a). Este ciclo alcanzó su punto máximo a pleno simposio nacional organizado por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA), en 1991, en la que se discutió el tema "Calidad, eficiencia y equidad en la educación básica", y, posteriormente, el Seminario Nacional sobre Medidas Educativas, organizado por el Instituto Nacional de Estudios de Investigación Educativos (INEP). Las conclusiones del simposio se remitieron al

Ministerio de Educación como un subsidio para la reformulación del proyecto de ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Xavier, Plank & Amaral Sobrinho, 1992, p. 9). El concepto de calidad educativa se expresa bien en el resumen del documento: En la definición de la pauta mínima, el Ministerio debe actuar sobre la base de las definiciones acordadas de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Estos ya no se pueden hacer referencia a categorías difíciles de ser identificados y medidos - por ejemplo, la formación del espíritu crítico - pero para aspectos específicos que permiten el salto a la racionalidad tecnológica, lo que llevó a los cambios productivos en las islas de la modernidad (Fonseca 2009, p.166).

4. LA EDUCACIÓN Y LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Alcanzar la excelencia no es un concepto abstracto; Se relaciona con los logros tangibles de una organización en lo que hace, en la forma en que lo hace, los resultados que obtiene y la convicción de que estos resultados se mantendrán en el futuro. Para crear confianza en que los resultados de una organización son sostenibles, evidencia de que la organización hace y cómo lo hace, es una base sólida, es sistemática, se revisa y mejora continua (EFQM, 1999a). La mejora continua es uno de los principios básicos sobre los que se basa la Gestión de Calidad Total (Total Quality Management - TQM), e independientemente de la etapa de desarrollo en que se encuentra la gestión de la calidad en una organización, es necesario que se tomen decisiones a partir de una información objetiva, lo que hace que sea esencial para llevar a cabo un ejercicio de evaluación que nos permite entender tanto la situación inicial y la evolución de los resultados. Existen varias técnicas de autoevaluación de TQM y varios estudios de evaluación de las ventajas y desventajas de cada uno. La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) llama al Modelo EFQM de Excelencia como una herramienta de autoevaluación excelente, que permite a las organizaciones obtener una imagen completa de su situación general en un momento dado, proporcionando información valiosa acerca de la efectividad de los enfoques adoptados por esto en todas sus actividades y por lo tanto representan una fuerza impulsora para la mejora. Se presentan los principios sobre los que se basan en el modelo EFQM, sus características como herramienta de autoevaluación. Haremos una revisión de la literatura con el fin de explicar el concepto de TQM y su contribución al logro de una ventaja competitiva sostenible en el sentido. Que el modelo EFQM es adecuado como herramienta de evaluación de la TQM.

Se analizará más adelante en esta parte, la relación entre el Modelo EFQM y el Sistema de Gestión de Calidad ISO 9000.

4.1. FUNDIBEQ

La Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ), fue establecida en marzo de 1998. Se trata de una organización supranacional, sin fines de lucro, el desarrollo de la calidad de la gestión global de Iberoamérica para mejorar la competitividad del tejido económico y social de los países Iberoamericana. Por lo tanto, conseguir la Comunidad Iberoamericana se considera un medio ambiente de calidad donde se encuentran los mejores proveedores, aliados y oportunidad de inversión, y que los miembros de FUNDIBEQ mejorar su competitividad y consolidar su posición internacional. Está presente en 22 países, es independiente y abierto, formado por organizaciones públicas y privadas. Creado en 1999, el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, similar al Modelo EFQM en Europa, en Japón o DEMING Malcolm Baldrige en Estados Unidos. En 2009 se publicó una versión adaptada específicamente para las Administraciones Públicas. Sobre la base de estos modelos, para evaluar anualmente los candidatos a los premios de las diferentes organizaciones públicas o privadas que postulan los Premios Iberoamericanos de la Calidad.

Busca el reconocimiento internacional como una importante promotora Latinoamericana de ya la Excelencia en la Gestión de la Calidad, y es una referencia en la promoción y desarrollo de la competitividad, la innovación, la sostenibilidad y la eficiencia tanto en el mundo de los negocios y el público. El Programa de Calidad y Excelencia en la Gestión se asigna a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno e incluye el desarrollo del Premio Iberoamericano de la Calidad. Convocado por primera vez en 1999, el Premio Iberoamericano de la Calidad es coordinado por la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana) y dirigido por FUNDIBEQ.

La FUNDIBEQ celebra anualmente el Iberoamericana Convención de Excelencia en la Gestión, en el que el ganador se extendió mejores prácticas entre los organizadores iberoamericanos. Estos convenios se desarrollan con la colaboración de las organizaciones asociadas. En 2008 se llevó a cabo un programa específico llamado Programa IberQualitas. Este programa cuenta con una metodología de apoyo a Pymes articulado a través de agentes nacionales (consultores, formadores, administradores locales, etc.) y desarrolla una hoja de ruta de varios pasos. El Programa IberQualitas Pymes produce una mejora creciente en el nivel de madurez del sistema de gestión de Pymes, así como un aumento de los resultados

obtenidos por su gestión. También le permite obtener a través de la ISO 9001 en la aplicación de modelos de excelencia, sostenibilidad y el logro de resultados exitosos de una manera sostenible.

4.2. EFQM

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) es una asociación sin fines de lucro, fundada en 1988 por 14 empresas líderes en términos de Europa, con la misión de ser la fuerza impulsora de la excelencia sostenible en Europa y con una visión de un mundo en el que organizaciones europeas son excelentes. En 1991 la asociación ha desarrollado el Modelo EFQM de Excelencia como herramienta principal para la evaluación y la mejora de las organizaciones, lo que permite ventajas competitivas sostenibles.

El modelo es una herramienta basada en nueve criterios. Cinco criterios son medios y abrazan las actividades y los esfuerzos de las organizaciones, lo que hacen y cómo lo hacen. Los otros cuatro son resultados de criterios e incluyen los resultados de las organizaciones y lo que logran. Existe una relación entre estos dos criterios: los resultados son causados por los medios de comunicación y de los medios de comunicación se han mejorado mediante la retroalimentación de los resultados. El modelo reconoce la existencia de varios enfoques (medios) para lograr la excelencia sostenible en todos los aspectos del rendimiento (resultados). El Modelo EFQM de Excelencia tiene como premisa: Excelentes resultados con respecto al rendimiento, Clientes, Personas y Sociedad se logran a través de Liderazgo en Políticas y Estrategias de conducción, que se transfiere a través de personas, asociaciones y Recursos y los Procesos.

El Modelo EFQM se basa en los Conceptos fundamentales de la Excelencia que la EFQM describe en detalle en "Los Conceptos Fundamentales de la Excelencia" (1999b). Para que una organización aprovechar al máximo los beneficios de la adopción del Modelo EFQM de Excelencia requiere, internalizar los siguientes conceptos:

- Orientación a resultados: La excelencia es lograr resultados que encantan a todos los grupos de *stakeholders* de la organización.
- Enfoque al cliente: Excelencia es la creación de valor sostenible. para el cliente
- Liderazgo y constancia de Propósito: La excelencia es un liderazgo visionario e inspirador, junto con la constancia de propósito.

- Gestión por Procesos y Hechos: La excelencia es la gestión de la organización a través de un conjunto de sistemas, procesos y hechos interdependientes e interrelacionados.
- Desarrollo y Participación de Personas: Excelencia es maximizar la contribución de los empleados a través de su desarrollo y participación.
- Aprendizaje, Innovación y Mejora Continua: Excelencia está desafiando el *status quo* y efectuar el cambio mediante el aprendizaje para crear innovación y oportunidades de mejora.
- Desarrollo Alianzas: Excelencia es desarrollar y mantener alianzas con valor añadido.
- Responsabilidad Social de la Empresa: Excelencia es exceder el marco normativo mínimo en el que opera la organización y esforzarse por comprender y satisfacer las expectativas de *stakeholders* en la sociedad.

Mientras que cada organización es única, y este modelo es una herramienta no prescriptivo, con criterios genéricos, se puede aplicar a cualquier organización o unidad y puede ser una empresa, escuela, institución sin fines de lucro o agencias gubernamentales. Por último, sirve el Modelo EFQM como base para la adjudicación del Premio Europeo de Calidad (Quality Award Europea - EQA). De hecho, la EFQM ha establecido un esquema de reconocimiento europeo con el objetivo de reconocer los logros de las organizaciones y alentar los esfuerzos futuros aún más ambiciosos. A nivel internacional, estos premios ya han sido recomendados por algún tiempo, entre ellos el Premio Deming en Japón (1967) y el Premio Malcolm Baldrige National Quality en los EUA. (1987), Andrade (s.f., p.7).

La EFQM (1999a,) define la autoevaluación como una revisión periódica, sistemática y completa de las actividades y resultados de una organización, realizado basado en el Modelo EFQM de Excelencia. El proceso de autoevaluación permite discernir claramente sus puntos fuertes y las áreas donde se pueden hacer mejoras, que culmina en acciones de mejora previstas, cuyo progreso se controla posteriormente.

La evaluación consiste en la realización de un ejercicio en comparación con un modelo de Excelencia en que se debe involucrar a todo el conjunto de resultados obtenidos en la organización, sino que también debe implicar la organización y su gestión como factores clave de los resultados actuales y futuras. Para evaluar de manera continua el progreso, auto-evaluación se lleva a cabo periódicamente, y que a través de esto, la empresa es capaz de identificar. Por un lado, cuáles son sus puntos fuertes para mantenerlos e incluso mejorarlos y

en segundo lugar, ¿cuáles son las áreas de mejora que deben fortalecer para tratar de convertirlos en puntos fuertes? (Benavent, 2001).

Benavent (2001), también se enumeran una serie de ventajas obtiene el uso de la técnica de autoevaluación:

- Contribuye a la identificación de puntos fuertes y áreas de mejora;
- Sirve como base para la planificación de acciones para mejorar la organización creando la coherencia en la dirección a seguir y el consenso sobre los puntos fuertes y débiles;
- Permite el desarrollo de una cultura global de negocios para toda la organización;
- Proporciona una oportunidad para *benchmarking*, así como la comparación de los resultados y la gestión de la organización con estándares de clase mundial;
- Puede contribuir al mantenimiento de la cartera de clientes en el futuro;
- Y, por último, facilita la integración de los principios de gestión de calidad en todas y cada una de las actividades empresariales.

La EFQM presenta cuatro técnicas de auto evaluación: Cuestionario, Taller, Formularios y Simulación para el Premio. Las principales variables que determinan la técnica más apropiada para la organización son los resultados deseados del proceso de autoevaluación y la cultura interna de la organización. La decisión acerca de anotar o no debe tener en cuenta los objetivos del proceso de autoevaluación y la cultura dominante de la organización. En este caso, se desea la puntuación, entonces no debe interpretarse como un criterio para pasa/no pasa como un examen, siendo un uso más rentable como una organización de la etapa actual en el indicador de la ruta de la excelencia. Cuando las organizaciones deciden puntaje, pueden diseñar su propio método de puntuación o, alternativamente, aplicar el RADAR Matriz de Puntuación, utilizado en la evaluación de las solicitudes para el Premio Europeo a la Calidad y muchos premios nacionales. Esta opción tiene la ventaja de permitir la realización de los resultados de evaluación comparativa con organizaciones consideradas como las mejores de Europa.

La Gestión de Calidad Total es el último exponente de gestión de la calidad y consiste en la integración de todas las funciones y procesos dentro de una organización para lograr la mejora continua de la calidad de los bienes y servicios que ofrece, lo que garantiza la satisfacción del cliente. Esta integración se produce en todos los niveles de la empresa y se basa en la idea de que la eficiencia global de la organización como un sistema es mayor que la

suma de los resultados individuales de todos los subsistemas. Los subsistemas incluyen todas las funciones de organización en el ciclo de vida de un producto, es decir, el diseño, planificación, producción, distribución y mantenimiento. Del mismo modo, los subsistemas administrativos también deben integrarse, y que incluye: una estrategia para el cliente, el uso de herramientas y participación de los trabajadores de calidad, que es el vínculo entre todas las funciones Benavent (2001). Y, por último, el pilar que soporta toda la estructura es la satisfacción del cliente, que se puede lograr a través de la mejora continua de cualquier producto, proceso o servicio, ya cualquier nivel.

Dentro de los mismos principios, Dale (2003), define la Gestión de Calidad Total como una práctica de la constante evolución de la empresa en un intento de desarrollar métodos y procesos que no pueden ser imitados por los competidores. En resumen, los procesos de negocio se integran para crear productos y servicios de valor añadido que cumplen y superan las necesidades y expectativas de los clientes.

Reforzando esta idea, Vijandea y González (2007), afirman que el concepto de TQM va más allá de la cuestión de la calidad del producto y/o servicio, es decir:

- Afecta a todos los procesos y agentes que intervienen en la organización;
- Parte de la premisa básica de que la satisfacción de las necesidades del cliente y el logro de los objetivos organizacionales son inseparables;
- Asume la necesidad del compromiso de calidad de toda la organización;
- Quiere asegurar la satisfacción completa del cliente con la oferta, y en última instancia su lealtad a la organización;
- Los principios de TQM se extienden a los clientes internos, es decir, los trabajadores, que prevé las políticas proactivas orientadas al diseño a su satisfacción y lealtad.

Varios estudios académicos y profesionales, argumentar que la TQM tiene un efecto positivo en las actividades de las empresas y la obtención de ventajas competitivas sostenibles. Sin embargo, la aplicación de cualquier sistema de gestión global como TQM, con implicaciones tanto en términos de la cultura corporativa como el diseño y ejecución de los procesos, requiere un esfuerzo organizativo importante en términos de tiempo y recursos, lo que a su vez, es esencial para obtener evidencia empírica para apoyar la contribución que el sistema de los resultados del negocio.

Escribiendo en la revista *Journal of Quality Management*, autores Reed Lemak y Mero (2000), comparan la literatura existente sobre la Gestión de la Calidad Total (TQM) con

los requisitos para obtener una ventaja competitiva sostenible, basada en numerosos estudios empíricos para encontrar una relación directamente entre la adopción de la TQM y mejora del desempeño de las empresas. Los autores adoptan una perspectiva anterior de la TQM como una estrategia en términos de negocio, con componentes de proceso y contenido.

Estos autores reunieron los trabajos de cinco gurús de la calidad (Crosby, Deming, Feigenbaum, Ishikawa y Juran) e identificaron algunas áreas en las que están de acuerdo sobre los principales aspectos de la TQM:

- Mejorar la satisfacción del cliente y reducir los costos - contenido, es decir, lo que la estrategia puede alcanzar;
- Liderazgo y compromiso; Educación y formación; trabajo en equipo; y la cultura apropiada - la gestión de procesos, es decir, cómo se implementa la estrategia.

Los autores describen dos modelos complementarios de ventaja competitiva: el modelo basado en el mercado, se centró en el costo y la diferenciación y ventaja competitiva impulsada por factores externos; y la teoría de recursos y capacidades, donde la ventaja competitiva es impulsada por factores internos, incluidos los recursos organizativos y humanos. Los autores se basan en el primer modelo de la consideración de la TQM puede generar una ventaja competitiva y el segundo modelo de la TQM se relacionan con la sostenibilidad que la ventaja Andrade (s.f., p. 10).

Benavent (2001), afirma que la aplicación de la calidad total y la aplicación de sus principios básicos es una buena base para que haya el aprendizaje en la organización. En referencia a que el aprendizaje es un efecto deseado o una consecuencia de la calidad total. Un aspecto importante en relación con el uso del Modelo EFQM como herramienta de evaluación de la TQM: el uso de un modelo estereotipado, que no es revisada por la organización de una manera crítica y no está adaptado para reflejar su situación específica, envía un mensaje negativo. Es decir, el autor afirma que la autoevaluación sólo se convierte en una herramienta estratégica en la organización que utiliza es capaz de personalizar el modelo de referencia.

La premisa del Modelo EFQM de que el uso de las mejores prácticas en materia de liderazgo en la conducción de la política y la estrategia, las Personas, Alianzas y Recursos y los Procesos permiten alcanzar la excelencia en los resultados de los clientes Resultados colaboradores, Sociedad y Resultados en consecuencia, los resultados clave de rendimiento. Para validar esta hipótesis, (Heras, Marimon y Casadesús, 2009), desarrolló un estudio con el fin de evaluar en qué medida el empleo de herramientas de mejora de la calidad en las organizaciones tiene un impacto en su competitividad, ya que estos operan un Sistema de

Gestión de la Calidad basado en la norma ISO 9001: 2000 o la autoevaluación Modelo EFQM.

4.3. ISO

Un sistema de gestión integral basado en la Gestión de la Calidad Total, puede tener referencia a otros modelos de autoevaluación, con excepción del Modelo EFQM de Excelencia. Un modelo frecuentemente utilizado por las organizaciones certificadas es el Sistema de Gestión de Calidad basado en las normas ISO 9000. La norma NP EN ISO 9000: 2005 especifica que los planteamientos de los sistemas de gestión de calidad que se hace referencia en la familia de normas ISO 9000 y modelos de la excelencia organizacional es basada en principios comunes.

La NP EN ISO 9004: 2000 añade que ambos enfoques:

- a) Permiten a la organización identificar sus puntos fuertes y débiles;
- b) Contienen disposiciones para la evaluación de los modelos genéricos;
- c) Proporcionan una plataforma para la mejora continua;
- d) Contienen disposiciones para el reconocimiento externo.

La NP EN ISO 9000:2005, menciona que existen diferencias entre los enfoques de los sistemas de gestión de calidad en ISO 9000 la familia y los modelos de excelencia, que residen esto en su ámbito de aplicación. La familia de la norma ISO 9000 contiene los requisitos para los sistemas de gestión de calidad y da pautas para la mejora del rendimiento. La evaluación de los sistemas de gestión de calidad determina el cumplimiento de dichos requisitos. Los modelos de excelencia contienen criterios que permiten la evaluación comparativa de los resultados de la organización, y esta evaluación se aplica a todas las actividades y todas las partes interesadas. Los criterios de evaluación del Modelo de Excelencia permiten a una organización para hacer comparaciones entre su rendimiento y el de otras organizaciones.

Reforzando esta idea, Dale (2003), afirma que, si bien las normas proporcionan una guía no sólo para garantizar un cierto nivel de calidad, sino también por la mejora continua, con el objetivo de desarrollar los llamados sistemas de gestión de la calidad, el modelo EFQM no requiere su implementación pero observa como la calidad, el medio ambiente, salud y seguridad se logró. Las normas incorporan la atención explícita frente a la satisfacción del cliente y la participación de todas las áreas de la organización, mientras que apoya el modelo de la mejora continua y le preocupa que la optimización e integración puedan basarse en los requisitos de las normas o en la TQM. En este último caso, siguen siendo necesarios para la

garantía de calidad y control de calidad de las normas, pero mejorar el desempeño competitivo es el objetivo principal. La integración a través de las normas es, sin embargo, generalmente se asocia con la reducción de los honorarios de auditoría y los costos administrativos.

Se impone el modelo EFQM sobre las Normas ISO 9000, Vijandea y González (2007), se reunieron varias obras que mencionan algunas limitaciones de las normas ISO. Un aspecto es que el enfoque de ISO continúa siendo "cerrada" o parte del concepto de calidad total, en la que, por otro lado, si Inspire llama modelos de gestión de calidad excelente. La comparación de la norma ISO 9001: 2008 con el Modelo EFQM de Excelencia, los autores señalan el carácter limitado de los requisitos de la norma para lograr la excelencia en la gestión de la calidad. Así, el Modelo de Excelencia EFQM reconoce más explícitamente la importancia de las alianzas estratégicas, da mayor énfasis a la importancia del aprendizaje y la innovación, incluyendo la responsabilidad social y las medidas de resultado, la adopción de un enfoque más equilibrado a las necesidades de todas las partes interesadas - *stakeholders*.

Esta limitación se ve agravada por la actual controversia sobre la capacidad de las normas ISO para generar un mejor rendimiento que la competencia. De hecho, la literatura de gestión de calidad identifica varios problemas asociados con la adopción de las normas ISO y en particular la certificación como consecuencia que las empresas tratan de lograr:

- Por lo tanto, los resultados de certificación en aumento de la burocracia y formalización que generan un aumento significativo de los costos. Este proceso burocrático puede también remitir la preocupación de las organizaciones a generar toda la documentación necesaria, en lugar de centrar su atención en el funcionamiento del sistema y en la mejora de la calidad;
- Por otra parte, dado que hay una presión comercial importante para obtener la certificación ISO o equivalente, recomendado por las directrices comunitarias sobre la comercialización de productos en los países miembros, algunas organizaciones pueden tratar de obtener esta certificación sólo con ese objetivo final, pero sin la participación efectiva a la calidad, lo que resultaría en la mejora de la posición competitiva;
- Del mismo modo, es inevitable, en momentos en que las certificaciones se extienden a una amplia gama de competidores en el mercado, que se llegó a la conclusión negativa sobre la capacidad de los sistemas estandarizados para diferenciar las organizaciones y proporcionar una ventaja competitiva.

Heras, Marimon y Casadesús (2009), no detectaron ninguna relación significativa entre el uso de herramientas y métodos de calidad con el aumento de la competitividad en el contexto de la norma ISO 9001: 2008, rechazando, por tanto, la hipótesis de que las empresas que utilizan el sistema Gestión de la Calidad basado en la norma ISO 9001: 2008, a un mayor grado de utilización de herramientas de calidad requiere un aumento global de la competitividad de la organización.

5. RESUMEN DEL CAPÍTULO

El Modelo EFQM de Excelencia toma un enfoque de mejora continua, en la que se ilustra de forma clara cómo el uso eficiente de los medios conduce a excelentes resultados, y cómo la evaluación de estos resultados, se permite que una realimentación óptica, desarrollar la innovación y el aprendizaje, esencial para el logro de ventajas competitivas sostenibles.

La Gestión de Calidad Total corresponde a un tipo de gestión que se caracteriza por la búsqueda constante de la introducción de mejoras graduales y continuas en los procesos y procedimientos existentes, siempre en busca de la excelencia en la calidad.

Acerca de la relación entre el Modelo EFQM y el Sistema de Gestión de Calidad basado en la Norma Internacional ISO 9001: 2008 a pesar de que se basan en principios comunes difieren en su ámbito de aplicación, con el objetivo de Norma proporciona requisitos para los sistemas de gestión la calidad y la evaluación de su cumplimiento, y el propósito del Modelo EFQM para evaluar el impacto de estos requisitos utilizados en resultados y comparación de los resultados con los de otras organizaciones de la empresa.

Sin embargo, la adopción de la TQM, asume los costos y profunda transformación de la organización y el paso de un cierto tiempo para permitir asimilar los cambios, por lo que la carga máxima de la organización debe asegurarse de que sus organizaciones han, para no caer en la desesperación, la mejor comprensión posible de este concepto y sus ventajas, así como su plena disposición a actuar como líderes convencido y entusiasta durante todo el proceso. Ambos son dos requisitos previos para unirse a los beneficios de la Gestión de la Calidad Total.

II. SEGUNDA PARTE

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO III. REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL: EL SISTEMA EDUCATIVO

Presenta la estructura general del sistema educativo. Sin embargo, cada uno de los niveles y tipos de educación, tienen un carácter flexible de la legislación educativa actual, teniendo en cuenta la autonomía concedida a los sistemas de formación y sus respectivas redes.

1. REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL

1.1. Ubicación geográfica de Brasil

Brasil es un país que forma parte de América del Sur y tiene superficie de 8.514.876 km². Es el quinto país más grande del planeta, un poco menos de los territorios de Rusia, Canadá, China y Estados Unidos. La abundancia territorial hace que Brasil tenga tres horarios distintos, ya que la dirección este-oeste es bastante extensa. Para estos aspectos se considera un país con dimensiones continentales. El gran territorio da la frontera del país con casi todas las naciones de América del Sur. Sólo Chile y Ecuador no bordean Brasil. El territorio brasileño se encuentra, en su totalidad, al oeste de Greenwich, por lo que su área está ubicada en el hemisferio occidental. El ecuador pasa en el extremo norte de Brasil, haciendo que el 7% de su territorio pertenece al hemisferio norte y el 93% se encuentra en el hemisferio sur. Cortar al sur por el Trópico de Capricornio, que tiene el 92% del territorio en la zona intertropical (entre los trópicos de Cáncer y Capricornio); el 8% restante se encuentran en la zona templada del sur (entre el Trópico de Capricornio y el Círculo Polar Antártico), (Francisco, 2015).

2. EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

La estructura actual y las operaciones de la educación brasileña se deriva de la adopción de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley N ° 9.394/96), que, a su vez, está vinculado a las directrices generales de la Constitución Federal de 1988 y de la respectivas enmiendas constitucionales en vigor.

De acuerdo con el artículo 21 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9.394/96), la educación escolar se compone de:

I. Educación básica conformada por la educación del jardín de infantes, escuela primaria y la escuela secundaria;

II. Educación superior.

La educación básica - tiene como objetivo desarrollar el alumno, le asegurando la formación común indispensable para la ciudadanía y le proporcionará la manera de progresar en el trabajo y en estudios posteriores (Art. 22). Puede ser ofrecido en los enfoques de la escuela y de la educación de jóvenes y adultos regulares, educación especial y educación vocacional, y este último también puede ser una forma de educación superior. La educación de la primera infancia, primera etapa de la educación básica tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños de hasta seis años de edad en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales, como complemento de la acción de la familia y la comunidad (Art. 29). La educación infantil se ofrece en los jardines de infancia, para niños desde el nacimiento hasta los tres años de edad, y preescolares para niños de cuatro a seis años.

La etapa final de la escuela secundaria de la educación básica tiene como objetivo la consolidación y profundización de los objetivos adquiridos en la escuela primaria. Tiene una duración mínima de tres años, con la entrada en la edad de quince años. Aunque en la actualidad la matrícula de este nivel de la educación no es obligatoria, la Constitución Federal de 1988 determina la extensión progresiva de la obligatoria y gratuita de su oferta.

La educación superior, que puede ser ofrecido tanto por el sector público y el sector privado, implica responsabilidades y deberes de las entidades federales, especialmente la Unión. Es importante señalar que la educación ofrecida por el sector privado es una subvención del Estado. Las instituciones privadas de educación superior, así como los IES federales, son parte del sistema federal de educación deben estar alineadas a las políticas y evaluación reglamentarios definidos por este sistema. Las instituciones municipales, estatales, del distrito de la educación superior, a su vez, están vinculados a los sistemas estatales/educación del distrito y también deben considerar la legislación nacional, incluidas las políticas de reglamentación y evaluación. Tiene como algunos de sus objetivos: el fomento de la creación y el desarrollo del espíritu científico del pensamiento reflexivo cultural; fomentar el trabajo de investigación y la investigación científica dirigida al desarrollo de la ciencia, la tecnología, la creación y difusión de la cultura, y por lo tanto el desarrollo de la comprensión del hombre y el medio ambiente en que viven. Cubre cursos secuenciales en diversos campos del conocimiento, de pregrado, postgrado y extensión. El acceso a la educación superior es de 18 años, y el número de años de estudio varía dependiendo de los cursos y su complejidad.

En cuanto a los métodos de enseñanza que impregnan los niveles antes mencionados, tiene:

- La educación especial: ofrecido preferentemente en el sistema escolar regular para los estudiantes con necesidades especiales.
- Educación de Jóvenes y adultos dirigidos a aquellos que no tienen acceso o continuar sus estudios en la enseñanza primaria y secundaria en la edad apropiada.
- Educación profesional: que integra diferentes formas de educación, trabajo, ciencia y tecnología, lo que lleva al desarrollo continuo de las habilidades para una vida productiva. Está destinado a estudiantes registrado o egresado de la educación primaria, secundaria y superior, así como a los trabajadores en general, jóvenes o viejos (Art. 39).

En Brasil, más allá de los niveles y tipos de educación presentados debido a la existencia de comunidades indígenas en algunas regiones, como el Amazonas, está la provisión de la educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas. Esto tiene como objetivos: i - proporcionar a los indios, sus comunidades y personas, recuperando sus recuerdos históricos; la reafirmación de su identidad étnica; la apreciación de sus idiomas y las ciencias; ii - garantizar los indígenas, sus comunidades y los pueblos el acceso a la información, el conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y otras sociedades indígenas y no indígenas (Art. 78).

Oliveira y Santana (2010), los organizadores del proyecto de educación y el federalismo en Brasil: la desigualdad de combate, asegurando la diversidad. Pinta un panorama de la educación brasileña y la relación entre el país y sus condados.

Destaca los cambios en el sistema brasileño, especialmente en la educación, desde la promulgación de la Constitución Federal de 1988 y enmiendas constitucionales 14/96 y 53/06, que trata de sus creaciones del Fondo para el Desarrollo de la Educación Básica y Valorización Magisterio (FUNDEF) y el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación básica y Fortalecimiento de Profesionales de la Educación (FUNDEB). Estos tres hitos en la legislación brasileña abordan la cuestión del mantenimiento de la educación, que se convierte en la responsabilidad de los países, los estados y municipios, y por lo tanto crearon un acuerdos de colaboración entre las entidades federativas, con respecto a la rendición de cuentas y financiación la educación pública. En cuanto a la financiación de la educación, se requiere que los estados y municipios para invertir el 25% de sus ingresos en la enseñanza, definido por la Constitución. Vía FUNDEB, se une parte de los ingresos de los estados y municipios al año y es la distribución igualitaria de los recursos en base a una cantidad mínima para ser gastado por alumno en la educación básica (Arretche, 2014).

De acuerdo con el Plan Nacional de Educación (Ley N ° 10.172/2001), una prioridad clave se refiere a la garantía de acceso obligatorio a la educación primaria de ocho series para todos los niños de 7-14 años. A medida que la legislación educativa brasileña, los estados y municipios la responsabilidad de la prestación de educación básica. Sin embargo, destacar el papel de la Unión en materia de asistencia financiera y técnica a los otros niveles de gobierno, garantizar la prestación de la educación obligatoria.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional define a la educación básica en los niveles de primaria y secundaria, la duración mínima anual de ochocientas horas, se extiende sobre un mínimo de doscientos días de clases de trabajo escolar efectivo, con exclusión del tiempo reservado para los exámenes finales; para la educación superior, el año escolar regular tiene una duración de al menos doscientos días de trabajo académico efectiva, también excluyendo el tiempo para los exámenes finales (OEA, s.f.).

La LDB define que de la escuela primaria, la jornada escolar se cumple por lo menos cuatro horas de trabajo efectivo en el aula (Art. 34); además, se prevé la progresiva expansión del período de estancia en la escuela del estudiante, ya que materializan la universalización de este nivel de educación, y determina que esto sea enseñado progresivamente a tiempo integral. Aunque hay escuelas que ya adoptan este método de jornada escolar, su número es todavía muy bajo.

2.1. La Ley de Directrices y Bases de la Educación-LDB

Ley N ° 9.394 del 20 de diciembre 1996, establece las directrices y bases de la educación nacional. Esta Ley regula la educación, que se desarrolla principalmente a través de la educación en las propias instituciones.

En su Título II, que trata - De los principios y propósitos de la educación en su Artículo 3 establece que la educación debe ser otorgada en base a doce (12) principios; de los cuales el principio IX - estándar de aseguramiento de la calidad, se ocupa específicamente de la calidad de la enseñanza.

Título III - El derecho a la educación y el deber de educar, el Artículo 4, el principio IX - establece normas mínimas de calidad de la educación, que se define como la variedad y la cantidad mínima por entradas de estudiantes indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Título IV - De la Educación Nacional, Artículo 9 - La Unión se encargará, entre otras cosas, garantizar el proceso de evaluación nacional del logro académico en la educación

primaria, secundaria y superior, en colaboración con los sistemas de enseñanza, con el objetivo el establecimiento de prioridades y la mejora de la calidad de la educación.

Niveles y tipos de educación y de Educación de Brasil se organizaron en el Título V, Capítulo I - que trata de la composición de los niveles de grado en las escuelas brasileñas.

En su Artículo 21 - La educación escolar consiste en:

I - Educación Básica, jardín de infantes, escuela primaria y la escuela secundaria;

II - Educación Superior.

En el capítulo II de este mismo título, establece la Educación Básica, el mismo consta de cinco (5) secciones. Sección I - se refiere a las disposiciones generales de la Educación Básica; Sección II - ofrece para la educación de la primera infancia; Sección III se refiere a la escuela primaria, que es el tema desde el estudio; Sección IV - contempla la de educación secundaria, IV-Sección, prevé Educación Profesional de secundaria el Nivel Técnico y la Sección V - prevé la Educación de Jóvenes y Adultos.

La Sección III - que prevé la escuela primaria, en su Artículo 32. La escuela primaria obligatoria, nueve (9) años, gratuita en las escuelas públicas, a partir de los seis años (6) de edad tendrá como objetivo la formación básica de los ciudadanos.

En su Artículo 34, establece que la jornada escolar en la escuela primaria incluye al menos cuatro horas de trabajo efectivo en el aula, se extienda progresivamente el período de estancia en la escuela.

El Párrafo 2 de este artículo establece que la enseñanza primaria debe ser enseñada progresivamente a Tiempo Integral a elección de los sistemas escolares.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996, organizó los niveles de educación, los pasos y modalidades educativas. En cuanto a los niveles de la organización, LDB los divide en dos, a saber, la educación básica y la educación superior (Art. 21). A su vez, la Educación Básica se divide en tres etapas: la educación Infantil Temprano, la educación básica y la educación superior.

Tabla 1- Organización de los niveles y etapas de la educación brasileña

| NÍVELES | ETAPAS | | DURACIÓN | EDAD |
|--------------------|--|-------------|----------|-----------------|
| Educación Básica | Educación Infantil | Creche | 3 años | De 0 a 3 años |
| | | Pré-Escuela | 2 años | De 4 a 5 años |
| | Escuela Primaria | | 9 años | De 6 a 14 años |
| | Escuela Secundaria | | 3 años | De 15 a 17 años |
| Educación Superior | Cursos y programas (graduación, pos graduación) por área | | Variable | De 18 a 24 años |

Fuente: FNE, 2013.

2.2. La Educación Básica

La estructura didáctica de la Educación Básica establecida por la Ley n°. 9394 de 20 de diciembre de 19961, involucra a las escuelas en los diferentes niveles: Educación Infantil, la Educación Primaria y Secundaria, y los métodos de enseñanza específicos, como el de Jóvenes y Adultos de Educación, Formación Profesional y Educación Especial.

De conformidad con el Artículo 22 de esta Ley: "La Educación Básica es para los propósitos de desarrollar el estudiante, asegurar la formación común indispensable para ciudadanía y ofrecerle maneras de progresar en el trabajo y los estudios después".

Tales propósitos deben ser analizados de acuerdo a supuestos filosóficos y políticos contenidos en la Constitución Brasileña en vigor. Por lo tanto, todas las actividades de enseñanza-aprendizaje están obligadas converger a los fines constitucionalmente establecidos.

La educación preescolar es el primer nivel de la Educación Básica y su finalidad el desarrollo de los niños de hasta seis años, teniendo en cuenta los aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales y completando la acción de la familia y la comunidad. En virtud del Artículo 29 de la LDB, se ofrece en dos niveles: "I. Guarderías para niños menores de tres años de edad; II. Preescolar para niños de cuatro a seis años de edad".

La escuela primaria, de acuerdo con el artículo 32 de LDB, es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas, con un mínimo de ocho años y tendrá como objetivo la formación básica de los ciudadanos.

La escuela primaria, cuyo objetivo principal es la formación básica de los ciudadanos, tiene una duración de nueve años, es obligatoria y gratuita en una escuela pública, siendo el ciudadano de la edad de seis años, con el registro opcional a cinco años de edad. La disposición de la Educación Básica debe ser gratuita también para los que no tienen acceso a ella a la edad adecuada. Como una primera etapa de la escolarización en Brasil, se ha considerado el orden del día en los debates, siempre que se trata de la educación pública de calidad y para todos. Entendido como un paso obligatorio para los ciudadanos brasileños, la escuela primaria es una referencia a cualquier política de educación dado su carácter indispensable, por un lado, y su intencionalidad en el otro.

La escuela primaria de la mirada de PNE y PDE, mientras etapa de educación obligatoria y, uno se imagina, con calidad y para todos; el compromiso y el lugar social de los docentes en este proceso. Uno y otro plan se basan en las propuestas de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: necesidades básicas de aprendizaje de reuniones", celebrada en Jomtien, 1990 proclama la necesidad del derecho a la educación para todos como

un compromiso de las naciones suscrito en la Declaración universal de los Derechos Humanos. Esta conferencia, buscaba una educación de calidad para todos y surge de la necesidad de comprometer los países, del Tercer Mundo, a buscar alternativas para superar el problema del fracaso escolar que apoya la exclusión social de los ciudadanos. La realidad educativa de Brasil no escapa a este clima internacional desde la crisis de la educación en el país se ha expresado desde hace décadas en dos dimensiones principales. Una evidente en las altas tasas de repetición y deserción escolar, especialmente en la escuela primaria, continuando el analfabetismo absoluto y funcional, otro por las condiciones del aprendizaje pobre que se aprueba el alumno para "pasar de grado", pero no para crecer como persona y como ciudadano, mostrando la educación escolar en su cara más perversa y desde esta perspectiva, ya no es la exclusión solamente por abandono de la escuela, pero por la calidad de la enseñanza que tiene lugar allí. Cambiar esta situación es entender la escuela primaria como principal pilar de la educación básica, lo que representa un enorme espacio de direcciones de inversión en la educación en nuestro tiempo, cuya centralidad se convierte, pero incluyen socialmente, contribuir a este proceso de inclusión, Revigorizar el patrimonio histórico y cultural de la humanidad, difundirla y proporcionar las condiciones de vida y de la humanidad, lo que hace que la educación primaria en el escenario principal de la educación básica por su preocupación por el ser humano en todas sus dimensiones (Pereira y Ferreira, s.f.).

Castro (2007), los cambios más significativos en el perfil de la matrícula de la escuela primaria, se observa en el sur y el sudeste de Brasil, ya que se encuentran en una etapa más avanzada de desarrollo socioeconómico, registrada en la última década un crecimiento negativo en la matrícula desde el primero hasta el cuarto grado, acompañado por la rápida expansión de la matrícula en la serie final. Este fenómeno, además de reflejar los cambios en la dinámica demográfica, se relaciona con la aplicación de las políticas del ciclo básico, la lucha contra la repetición y el aprendizaje acelerado, lo que proporciona una mayor corrección del flujo de estudiantes. Por lo tanto, las regiones Sur y Sudeste ya tienen una representación casi igual entre la matrícula de los primeros cuatro grados y las calificaciones finales. La región del Medio Oeste, a su vez, tiene un perfil muy similar a la observada en el sur y el sudeste, principalmente por el peso estadístico que representa el Distrito Federal.

En las otras regiones, la situación es diferente. Aunque ha habido una expansión constante de la matrícula en todos los grados de la educación primaria en la última década, las regiones Norte y Nordeste también presentan una mayor proporción de la matrícula en los primeros grados que en la final. La proporción de la matrícula en los primeros grados hasta el

total alcanza más del 55% en el noreste y el 60% en el Norte. Por lo tanto, las regiones Norte y Nordeste acumulan un retraso de casi una década en relación con el sur y el sureste en la distribución de la matrícula, a pesar de los avances en el acceso universal y la mejora del flujo de estudiantes (Castro, 2007).

El reto de la educación básica, especialmente la escuela primaria, donde el gran problema es, no se encuentra un mayor acceso, sino en mejorar la calidad. El objetivo principal se convierte en la residencia, el éxito escolar y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes.

3. CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN-CONAE

La década de 1980, en la era post-militar, fue fructífera para la movilización de la sociedad. El Congreso Brasileño de Educación y el Fórum Brasileño en Defensa de la Escuela Pública se reunían los educadores se reunieron en torno a otras propuestas autonómicas para la educación pública. Según Saviani (2007b), este fue un momento de madurez para la reflexión académica, y sin duda un factor determinante en la calidad de la educación brasileña. Como ejemplos, el autor cita la expansión significativa de la literatura científica en este campo y la influencia de los educadores en la propuesta de la Asamblea Constituyente de 1988 y en el LDB 1996.

3.1. I Conferencia Nacional de Educación-CONAE

En los últimos años, se vive en Brasil, los principales cambios en la educación. En este escenario, es una institución de la conferencia nacional de educación (CONAE), precedida por conferencias municipales, inter-municipal, estatal y de distrito y el envío del proyecto de Plan Nacional de Educación (PNE) del Congreso Nacional en 2010. La primera Conferencia Nacional de Educación-CONAE se celebró en 2010 y se ha convertido en uno de los espacios más importantes para la discusión sobre el futuro de la educación brasileña en todos los niveles de enseñanza. A partir de esta conferencia se han preparado directrices que dieron origen a la PNE en vigor.

3.2. II Conferencia Nacional de Educación-CONAE

El Foro Nacional de Educación-FNE ha aprobado como un tema central: El PNE en Relación del Sistema Educativo Nacional: Participación Popular, Cooperación Federal y el Sistema de Colaboración con el objetivo general "para proponer la Política Nacional de Educación, las responsabilidades corresponsabilidades, deberes competidores, complementarias y de colaboración entre los sistemas federales y educación", (MEC, 2012, p. 3).

El documento de referencia FNE estructurado aprobado por ejes con las opiniones y decisiones de la CONAE 2010, a través de una presentación, introducción y siete temas:

Eje I - El Plan Nacional de Educación y el Sistema Nacional de Educación: organización y regulación.

Eje II - Diversidad: la justicia social, la inclusión y los derechos humanos.

Eje III - Educación, Trabajo y Desarrollo Sostenible: la cultura, la ciencia, la tecnología, la salud, el medio ambiente.

Eje IV - Calidad de la educación: la democratización de las condiciones de acceso, permanencia, evaluación, participación y aprendizaje.

Eje V - Gestión Democrática, Participación Popular y Control Social.

Eje VI - Valoración de los Profesionales de la Educación: capacitación, carrera y condiciones de trabajo.

Eje VII - Financiación de la Educación, la gestión, la transparencia y el control social de los recursos.

Los ejes temáticos están vinculados y tienen concepciones comunes de la educación y por lo tanto sin perder los principios y concepciones transversales cada eje profundiza las políticas fundamentales para cada área educativa (Dourado, 2014).

La PNE sancionada en 2014, en el artículo 6, establece que la Unión promoverá la realización de al menos dos (2) Conferencia Nacional de Educación para el final del término de la década. La CONAE debe ir precedida por la conferencia de distrito, ciudad y estado, articulado y coordinado por el Foro Nacional de Educación.

La conferencia nacional de educación celebró a sí mismos con un rango de hasta cuatro (4) años, entre ellos, con el fin de evaluar la aplicación del PNE y apoyar el desarrollo del plan nacional de educación para la próxima década.

4. EL PLAN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN-PNE

4.1. Plan Nacional de la Educacion 2001-2010

Una nueva ventana de oportunidad para la reforma de la escuela se abrió cuando el gobierno federal anunció un Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) que incluye (1) pruebas de alfabetización para niños de 6-8 años; (2) salario mensual mínimo nacional de R \$ 850 para los maestros; (3) la formación continua de los profesores; (4) la instalación de computadoras en todas las escuelas; (5) un mejor transporte escolar; (6) la ampliación del Subsidio Familiar para incluir a los estudiantes de hasta 17 años; (7) la ampliación de ProUni para ofrecer becas completas y préstamos a los estudiantes en las universidades privadas; (8) el establecimiento de un Índice de Desarrollo de Educación Básica y del plan de objetivos para los sistemas escolares municipales y estatales; (9) el apoyo técnico y financiero a cerca de mil ciudades con las puntuaciones más bajas de calidad. Es la primera vez que los fondos federales están vinculados con los indicadores de desempeño. Sin embargo, ha habido poco debate sobre cómo mejorar el rendimiento (Gall & Guedes, 2007).

El PNE tiene una duración de diez años. Mediante la definición de directrices, objetivos, metas y estrategias para garantizar el mantenimiento y desarrollo de la educación en los distintos niveles, etapas y modalidades y proponer mediante acciones integradas de las autoridades de los diferentes niveles federal, se requiere una planificación integral y coordinada, incluida la construcción y realización de los planes estatales, distritales y municipales de educación. El pacto federal debe involucrar federales, estatales, del Distrito Federal y los municipios, en una acción que es el resultado de la colaboración y la coordinación entre las agencias federales y los diferentes niveles administrativos, a favor de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Estos procesos requieren de la participación de la sociedad brasileña, incluida la participación en conferencias educativas.

La LDB en el Título III - De la Organización de la Educación Nacional, el Artículo 9º establece entre otros que se ajuste a la Unión para formular el Plan Nacional de Educación, en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios; proporcionar asistencia técnica y financiera a los Estados, el Distrito Federal y los municipios para el desarrollo de sus sistemas de educación y asistencia prioritaria a la educación obligatoria, su función redistributiva y complementaria; y establecer, en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios, competencias y las directrices para la educación de la primera infancia, la escuela primaria y la escuela secundaria, que guiarán el plan de estudios y su

contenido mínimo, a fin de asegurar una educación básica común; recopilar, analizar y difundir información sobre la educación.

Este mismo artículo en el principio VI - asegurar el proceso de evaluación nacional del logro académico en la educación primaria, secundaria y superior, en colaboración con los sistemas de enseñanza, con objetivo de establecer las prioridades y mejorar la calidad de la educación.

El Plan Nacional de Educación - PNE estuvo en vigor de 2001 hasta el año 2010, se han cumplido sin embargo pocos objetivos. El objetivo de inversión del 7% del producto interno bruto (PIB) en la educación fue vetada por el presidente Fernando Henrique Cardoso. Por lo tanto, las acciones son difíciles tanto de los gobiernos municipales y estatales y la cobranza del Ministerio de Educación para el cumplimiento de la misma. La mayoría de los municipios y estados brasileños no aprueban una ley que garantice los recursos presupuestarios para implementar las acciones ni fue creado el castigo para aquellos que no cumplieren. Garantizar, en colaboración entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los municipios dentro de un año la vigencia de esta PNE, la política nacional de formación de los profesionales de la educación en los incisos I, II y III del título Art. 61 de la Ley N° 9394, de 20 de diciembre de 1996, asegurando que todos los maestros y las maestras de educación básica cuentan con formación específica en la enseñanza superior, obtenido en el curso de grado en el área de conocimiento en el que actúan.

De los 2.101.408 de los docentes que trabajan en la Educación Básica en el país, el 22% no tienen una formación adecuada (Inep, 2012). Este número no incluye los maestros superiores o nivel formados en otras áreas, o la salud. Después de 2006, fecha límite para redes públicas y privadas para cumplir con la obligación de las calificaciones, para los profesores (LDB/1996), ya formado podrían participar en concursos, pero los indicadores reflejan la realidad sólo a partir de 2010. A partir de ese año hasta el 2012, el número de graduados crece casi 10 puntos porcentuales (68,9% en 2010, a 78,1% en 2012). Sin embargo, incluso con proyecciones optimistas, alcanzar el 100% en 2014, como se esperaba el objetivo. Es de destacar que los datos por región muestran una gran disparidad entre el norte y el noreste, donde hay menos profesores con una formación adecuada, y las otras regiones de Brasil. Y gran parte de los profesores de educación infantil tiene ninguna enseñanza o la educación superior (en 2009, eran el 11%, de acuerdo con INEP).

4.2. Plan Nacional de Educación 2011-2020

La Ley N ° 13.005, de 25 de junio de 2014, aprobó el Plan Nacional de Educación-PNE, efectiva durante 10 (diez) años, de conformidad con el Art. 214 de la Constitución Federal de Brasil. El PNE efectivo para 2011-2020 solamente fue sancionado por la presidenta Dilma Rousseff, hoy, después de tres años y medio en trámite en el Congreso Nacional. En 2012, la Cámara de Diputados aprobó la expansión de la inversión de 10% del PIB que se asignarán exclusivamente a la educación pública. Sin embargo dichos fondos no son exclusivamente para la educación pública, se mantuvo en el texto la contabilidad de los fondos de las asociaciones público-privadas, como el Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies), el Programa Universidad para Todos (ProUni) el Programa Nacional de Acceso a la Educación técnica y Empleo (Pronatec), jardines de infantes y preescolares tienen acuerdos con la inversión pública en educación. Es de destacar que con la excepción de Pronatec, los otros programas mencionados no utilizan los fondos de la educación para su eficacia, pero para la exención de impuestos.

- El PNE tiene como directrices para 2011 a 2020:

En su Artículo 2, son las directrices del PNE:

- I – erradicación del analfabetismo;
- II – universalización de la asistencia escolar;
- III – superación de las desigualdades educativas, enfatizando la promoción de la ciudadanía y la erradicación de todas las formas de discriminación;
- IV – mejora en la calidad de la educación;
- V – formación para el trabajo y la ciudadanía, con énfasis en los valores morales y éticos sobre los que se basa la sociedad;
- VI – promoción del principio de la gestión democrática de la educación pública;
- VII – promoción humanística, científica, cultural y tecnológica en el país;
- VIII – establecimiento de la expansión de los recursos públicos en educación como proporción del Producto Interno Bruto, PIB, lo que garantiza la satisfacción de las necesidades de expansión, con estándares de calidad y equidad;
- IX – valoración de los (las) profesionales de la educación;
- X – la promoción de los principios de respeto de los derechos humanos, la diversidad y la sostenibilidad socio ambiental.

El logro de los objetivos será objeto de un seguimiento continuo y evaluación periódica, realizada por los siguientes organismos: Ministerio de Educación-MEC; Cámara de Diputados y la Comisión de Educación, Cultura y Deporte del Senado Federal; Nacional de Educación Consejo-CNE y el Foro Nacional de Educación.

El PNE actual en su Artículo 8, celebra los estados, el Distrito Federal y los municipios deben elaborar sus planes de educación correspondientes, o ajustar los planes ya aprobados en ley en consonancia con las directrices, objetivos y estrategias establecidas en este PNE, en el texto el plazo de 1 (un) año de publicación.

El artículo 12 de la misma Ley establece que para el final de la primera mitad del noveno año de este PNE, el Poder Ejecutivo presentará al Congreso Nacional, sin perjuicio de las prerrogativas de este poder, el proyecto de ley sobre el Plan Nacional de Educación vigente en el período, que incluirá el diagnóstico, las directrices, objetivos y estrategias para la próxima década.

4.2.1. Las metas del PNE 2011-2020

De los veinte (20) objetivos del PNE en efecto, los cuatro primeros tratan de la universalización de la educación: la educación infantil (Meta 1), educación primaria Meta 2), educación secundaria (Meta 3) y la educación inclusiva (Meta 4); la meta es 5 a los niños de alfabetización a más tardar al final del tercer año de la escuela primaria; la meta 6 trata de la educación a tiempo integral; la meta 7 fomenta la calidad de la educación básica en todas las etapas y tipos; la Meta 8 trata del objetivo de elevar la educación promedio de la población de dieciocho (18) a 29 (veintinueve) años; la meta 9 considera elevar la tasa de alfabetización de la población con quince (15) años o más a 93,5% en 2015; la meta 10 establece como mínimo el 25% (veinticinco por ciento) de la matrícula en la educación de jóvenes y adultos en la enseñanza primaria y secundaria, de manera integrada la formación profesional; la meta 11 pretende triplicar la matrícula de la educación profesional de nivel medio técnico, asegurando la calidad de la oferta y al menos el 50% (cincuenta por ciento) : en el sector público; la meta 12 se refiere a la subida de la matrícula en la educación superior al 50% (cincuenta por ciento) y la tasa neta de 33% (treinta y tres por ciento) de la población 18 (dieciocho) a 24 (veinticuatro) años ; la meta 13 cubre la calidad de la educación superior; la meta 14 busca la elevación gradual del número de registro en el estricto sentido de posgrado; la meta 15 asegura en la colaboración que el plazo de un (1) año desde PNE, la política nacional de formación de profesionales de la educación que en los incisos I, II y III del caput del artículo

61 de la Ley N° 9394 de 20 de diciembre de 1996, asegura que todos los maestros y profesores de educación básica cuentan con formación específica en la enseñanza superior, obtenido en el curso de grado en el área de conocimiento en que se desenvuelven; la meta 16 se ocupa de la formación básica profesor de educación al post-grado; la meta 17 tiene por objeto la mejora de las redes públicas de enseñanza profesional para la educación básica; portal 18 debe crear la trayectoria de la carrera para los profesionales de la educación básica y superior pública para todos los sistemas educativos; la meta 19 se ocupa de la gestión democrática de la educación y la meta 20 amplía la inversión pública en la educación con el fin de alcanzar al menos el nivel de 7% (siete por ciento) del Producto Interno Bruto-PIB del país en el quinto (5°) año de la presente Ley y por lo menos el equivalente de diez (10 por ciento) del PIB a finales de este PNE.

Entre las 20 metas del PNE, se destacan los objetivos 6, 7, 15, 16, 17, 18 y 20.

Meta 6 - Ofrece educación a tiempo integral por lo menos el 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas, satisfacer al menos el 25% (veinticinco por ciento) de los (las) alumnos (as) de educación básica.

Las metas del Plan Nacional de Educación de 2011-2020

6.1 - Promover, con el apoyo de la Unión, la oferta de educación básica pública a tiempo integral, a través de apoyo educativo y multidisciplinario, que incluye actividades culturales y deportivas, por lo que el tiempo de permanencia de los (las) alumnos (as) en la escuela o bajo su responsabilidad, siguen siendo menos de siete (7) horas al día durante todo el año escolar, con la expansión gradual de la jornada docente en una sola escuela.

Meta 7 - Fomentar la calidad de la educación básica en todas las etapas y tipos, con las modalidades para mejorar los flujos de estudiantes y el aprendizaje con el fin de conseguir los siguientes promedios nacionales para Ideb:

Tabla 2- *Proyección del Ideb para la Educación Básica en 2021*

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|
| Primeros Años Escuela Primaria | 55,2 | 55,5 | 55,7 | 66,0 |
| Últimos Años Escuela Primaria | 44,7 | 55,0 | 55,2 | 55,5 |
| Escuela Secundaria | 44,3 | 44,7 | 55,0 | 55,2 |

Fuente: Inep, 2015.

7.11 - Mejorar el desempeño de los estudiantes de Educación Básica en las evaluaciones de aprendizaje en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA, tomado como herramienta de referencia externo, reconocida a nivel internacional, de acuerdo con las siguientes proyecciones:

Tabla 3- *Desempeño de los estudiantes de Educación Básica*

| PISA | 2015 | 2018 | 2021 |
|--|------|------|------|
| Promedio de resultados Matemáticas, lectura y ciencias | 438 | 455 | 473 |

Fuente: Inep, 2015.

5. RESUMEN DEL CAPÍTULO

La escuela contemporánea se enfrenta al reto de una educación integral de calidad con experiencia dentro de una lógica de la apreciación del conocimiento de la comunidad y guiado en la relación "aprendiz" de alumnos y profesores, se centró en la superación de las desigualdades y por la calidad que democratiza la educación. Tiene su origen en la perspectiva de mantener los derechos y ciudadanía.

La evaluación del desempeño de las pruebas estandarizadas como una fuerza impulsora de las políticas educativas reduce significativamente el currículo. La CONAE 2014 sugiere un progreso sustancial al indicar un sistema de evaluación de la educación básica que considera no sólo los resultados, sino también los insumos y procesos que articulan la evaluación externa y la autoevaluación y sugiere la evaluación institucional con la participación de la comunidad escolar.

Incumbe al municipio ofrecer la educación Infantil y en especial de la escuela primaria, su primera responsabilidad. Los estados son responsables de la oferta de prioridad y de garantizar la educación primaria, junto con los municipios. Con respecto al Distrito Federal, por su singularidad, tiene los mismos poderes de los estados y municipios. Es importante destacar que la Unión, a través de su función redistributiva y complementario, debería prestar asistencia técnica y financiera a los estados, el Distrito Federal y los municipios para desarrollar sus sistemas de educación y asistencia prioritaria a la educación obligatoria. Esto significa que la planificación de la educación debe involucrar a las distintas entidades federativas en las políticas educativas, programas y, sobre todo, a través de la aprobación de los planes de educación (nacionales, estatales, distritales y municipales). Desde 2006, la educación primaria obligatoria en el país ahora tiene nueve años de duración, que incluye estudiantes de seis a 14 años de edad.

La expansión de la educación primaria de ocho a nueve años. Por lo tanto, anticipando el ingreso de los niños durante seis años en ese nivel de grado, de acuerdo con la Ley N ° 10.572, que estableció el Plan Nacional de la Educación.

CAPÍTULO IV. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA

Este capítulo trata de los fundamentos teóricos del Sistema de Evaluación de la Educación Básica brasileña. La ANRESC (Prueba Brasil) y la ANEB son dos exámenes que componen el Sistema de Evaluación de la Educación Básica.

1. EVALUACIÓN INTERNACIONAL

1.1. PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) se lleva a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo), cada tres años, se aplica en 57 países, el promedio de 15 años. El PISA establece una clasificación internacional de los sistemas educativos basados en el desempeño del estudiante en las pruebas de conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias. Cada prueba tiene 80 preguntas sobre el mismo contenido a todos los países, independientemente de los planes de estudio específico de los países participantes.

2. EVALUACIÓN NACIONAL

Ley N ° 13.005, de 25 de junio de 2014, en su Artículo 11. Hace hincapié en que el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, coordinado por la Unión, en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios constituirá una fuente de información para evaluación de la calidad de la educación básica y la orientación de las políticas públicas que el nivel de educación.

En este mismo artículo, en el primer párrafo se especifica que el sistema de evaluación que se refiere el caput se producirá en lo máximo a cada dos (2) años:

I - indicadores de rendimiento escolar para el desempeño de los estudiantes determinados en las pruebas de evaluación nacionales, al menos el 80% (ochenta por ciento) de los alumnos evaluados periódicamente en cada la escuela, y los datos pertinentes recogidos por el censo escolar de la educación básica;

II - Indicadores de evaluación institucional relativos a características como el perfil del alumnado y el cuerpo de los (las) profesionales de la educación, la relación entre el tamaño de

la facultad, el personal y el alumnado, la infraestructura de las escuelas, recursos didácticos disponibles y métodos de administración, entre otros relevantes.

En el párrafo segundo aún en este Artículo se describe el desarrollo y difusión de índices de evaluación de la calidad, como el Índice de Desarrollo de la Educación Básica-Ideb que agregan los indicadores en la sección I, del párrafo primero no eliminan el requisito de divulgación en por separado para cada ellos.

En su tercer párrafo, señala que los indicadores mencionados en el primer párrafo serán estimados por etapa, las instituciones educativas, el sistema escolar, la unidad de la Federación y nivel agregado nacional, siendo ampliamente difundidos, con excepción de la publicación de los resultados y los indicadores por clase individuales, que se permite exclusivamente para el establecimiento de su comunidad y por su agencia de gestión de red.

En el cuarto párrafo, proclama que le corresponde a INEP el desarrollo y cálculo de Ideb y los indicadores que se refiere el primer párrafo.

Esta misma ley en su Artículo 13, llega a la conclusión de que el gobierno debe establecer, en particular las normas contados dos (2) años a partir de la publicación de la presente Ley, el Sistema Nacional de Educación, responsable de la coordinación entre los sistemas de educación, en colaboración, para la efectividad de los lineamientos, objetivos y estrategias del plan Nacional de Educación.

2.1. SAEB

La primera aplicación de SAEB ocurrió en 1990 con la participación de una muestra de escuelas que ofertaban el 1º, 3º, 5º y 7º grados de la escuela primaria en las escuelas públicas de la red urbana. Los estudiantes fueron evaluados en Inglés, matemáticas y ciencias. Los grados 5º y 7º También se evaluaron por redacción. Este formato se mantuvo en la edición de 1993.

En 1995 se adoptó una metodología nueva de construcción de pruebas y análisis de los resultados, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), abriendo la posibilidad de comparación entre los resultados de las evaluaciones en el tiempo. Este año se decidió que el público se evaluaría la etapa final de escolares. 4ta y 8va series de Primaria (correspondiente a los 5º y 9º años) y 3er año de la escuela secundaria. Además de la muestra de la población, en 1995 se añadió una muestra de la red privada. No se aplicaron en este año las pruebas de ciencias. En las ediciones de 1997 y 1999, los estudiantes matriculados en el 4º y 8º grado fueron evaluados

en portugués, matemáticas y ciencias, y los estudiantes del 3er año de la escuela secundaria en Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía.

En las ediciones de 1990 y 2003 las pruebas fueron dadas a un grupo de escuelas seleccionadas en el carácter de la muestra, lo que permitió la generación de resultados para las Unidades de Brasil, la región y las unidades de la Federación. Es importante destacar que, a partir de la edición de 2001, Saeb ahora evalúa sólo las áreas de la Lengua Portuguesa y Matemática. Dicho formato se ha mantenido en las ediciones de 2003, 2005, 2007 y 2009. En 2005, SAEB fue renovada por el Decreto Ministerial N° 931 de 21 de marzo de 2005, llegando a ser compuesto de dos evaluaciones: Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB) y la Evaluación de Desempeño Estudiantil (ANRESC), conocida como Prueba Brasil.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) es la herramienta de evaluación principal de la educación brasileña. Esta evaluación se aplica por INEP, una agencia del Ministerio de Educación. Desde 1995, Saeb evalúa las habilidades en lengua Portuguesa y matemáticas en una muestra representativa de los estudiantes de quinto y noveno de educación básica y en el tercer año de la escuela secundaria, y considera las características del perfil de suministro del sector público y del privado, de todos los estados brasileños. En esta evaluación, la prueba del alumnado, también se utilizan cuestionarios a profesores se aplican, los directores de escuelas y estudiantes con el fin de identificar los factores asociados con el rendimiento de este último, como hábitos de estudio, el acceso a los bienes culturales, el uso del tiempo en la escuela etc.

Los resultados de estas evaluaciones se presentan en una escala de competencia que describe, en cada nivel, competencias y habilidades que los estudiantes desarrollan al final del ciclo de aprendizaje. La escala del SAEB es única para cada materia y que reúne, en la misma métrica, los resultados de rendimiento de los estudiantes en todos los grados (quinto y noveno año de la escuela primaria y tercer año de la escuela secundaria). Las pruebas están diseñadas con base en la Matriz de Referencia Curricular del Saeb, que cubre el currículo básico informado por los sistemas educativos. Hacemos hincapié en que en Brasil no hay un currículo nacional unificado, ya que nuestra estructura federal garantiza la autonomía de todos los estados y municipios directamente responsables de la provisión de educación básica (Castro, 2007). La interpretación de la escala SAEB identifica el porcentaje de estudiantes que tienen las destrezas y habilidades que se espera de cada uno de la serie evaluada, cuántos se sitúa en el nivel regular, cuántos están por debajo del nivel que sería deseable para la serie y los que están por encima del nivel sería de esperar.

De hecho, desde la primera edición de Saeb, los datos muestran puntos importantes que explican el pobre desempeño del sistema. En primer lugar, existe una gran heterogeneidad entre los estados brasileños y también dentro de cada uno de ellos, tanto en el estado en las redes municipales. En el mismo sistema escolar hay escuelas muy buenas y muy malas. Redes públicas con los maestros que reciben salarios idénticos y teóricamente siguen el mismo plan de estudios y las mismas pautas pedagógicas dan resultados muy diferentes. Las escuelas con equipos más estables, buenos directores integrados en la comunidad y que fomentan la participación de los padres, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y el compromiso con el buen efecto de un mejor desempeño. Esto significa que la gestión de la escuela hace una gran diferencia y que la calidad no está directamente asociado con salarios de los maestros o el gasto medio por estudiante (Castro, 2007).

Las ediciones del Saeb muestran el efecto perverso de la repetición y el retraso escolar en el rendimiento estudiantil. Los datos indican que cuanto más el alumno repite o tienen retraso escolar, peor es su desempeño. Estudiantes con dos años de retraso en relación al nivel de grado tienen un promedio de 10 puntos más bajos en la escala SAEB que los de la edad apropiada.

Las variables a nivel de la escuela, como el número de computadoras en el proceso de selección y director de la escuela a los estudiantes, la educación, la edad y el salario de los maestros tienen muy poco efecto sobre el rendimiento de los estudiantes, al igual que en los EUA, por ejemplo. Los sueldos de los profesores sólo se explican el desempeño de los estudiantes en las escuelas privadas. Una de las únicas variables escolares que afectan constantemente el logro del estudiante es el número de horas de clase, es decir, siempre y cuando el estudiante permanece en la escuela. Por lo tanto, una política educativa que podría tener un efecto importante de aumentar la calidad de la educación sería aumentar el número de horas de clase, incluso para esta era aumentar el número de alumnos por clase, como el tamaño de clase no parece afectar rendimiento de los estudiantes en las series; una de las únicas variables escolares que afectan fuertemente el logro del estudiante es el número de horas de clase. Por lo tanto, una política que podría tener un efecto importante para mejorar la calidad de la educación debe dar prioridad al aumento de la jornada escolar para los estudiantes en Brasil son, en promedio, sólo cuatro horas al día en la escuela. El trabajo también muestra que, similar a la observada en muchos estudios internacionales, las variables como el ingreso y la educación de los maestros y de alumnos por clase parecen tener poco efecto en el rendimiento de los estudiantes (Menezes-Filho, 2007).

La lucha contra la repetición y la mejor organización de la escuela para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje son también en aspectos clave de una política de mejora de la calidad de la educación. Para Castro (2007), la falsa premisa de que sería beneficioso para los estudiantes de bajos ingresos se repiten una serie para reforzar el aprendizaje ayudó a generar una de las principales distorsiones del sistema educativo brasileño. La incidencia de las altas tasas de repetición y la distorsión edad/grado se presenta como una de las principales causas de los malos resultados de los estudiantes en todas las investigaciones SAEB.

2.1.1. ANEB

El ANEB mantuvo a los procedimientos de evaluación de la muestra (que satisfacen los criterios estadísticos de por lo menos 10 estudiantes por clase), redes públicas y privadas, se centra en la gestión de la educación básica que hasta entonces se había celebrado en SAEB.

2.1.2. ANRESC (PRUEBA BRASIL)

La Prueba Brasil (ANRESC) a su vez, pasó a evaluar escuelas de forma del censo que cumplieron con la cantidad mínima de criterios de los estudiantes evaluados en serie, lo que permite generar los resultados por escuela.

El Examen de la Prueba Brasil fue diseñado para satisfacer la demanda de los funcionarios públicos, educadores, investigadores y la sociedad en general para obtener información acerca de la educación que se ofrece en cada municipio y la escuela. El objetivo de la evaluación es ayudar a los gobiernos en la elaboración y dirección de los recursos técnicos y financieros, así como de la comunidad escolar en el establecimiento de metas y la implementación de acciones educativas y administrativas destinadas a mejorar la calidad de la educación.

En la edición de 2005, el público objetivo de la Prueba Brasil eran escuelas públicas con un mínimo de 30 alumnos matriculados en la etapa final de los primeros años (5º año) o de años finales (9º año) de la escuela primaria. La metodología utilizada en esta evaluación fue similar a la utilizada en la evaluación de la muestra con las pruebas de Matemáticas y Lengua Portuguesa, centrándose respectivamente en la lectura y resolución de problemas. En 2007 pasó a formar parte del juicio Brasil escuelas públicas rurales que ofrecen los primeros años (5º año) y que tenían un mínimo de 20 alumnos matriculados en esta serie. A partir de

esta edición, la Prueba Brasil vino a celebrarse conjuntamente con la aplicación de la Aneb - la aplicación de ejemplo, Saeb - usando las mismas herramientas. En la edición de 2009, los años finales (novenio grado) de educación primaria en las escuelas públicas rurales que cumplieran con los mínimos estudiantes matriculados también comenzó a ser evaluados.

Tabla 4- *Similitudes y diferencias entre ANRESC y ANEB*

| ANRESC (Prueba Brasil) | ANEB |
|--|---|
| La prueba fue creada en 2005. | La primera aplicación se produjo en 1990. |
| La primera aplicación se llevó a cabo en 1990. La Prueba evalúa las habilidades en portugués (lectura en foco) y Matemáticas (se centran en la resolución de problemas). | Pruebas de Lengua Portuguesa (lectura en foco) y Matemáticas (se centran en la resolución de problemas). |
| Evalúa sólo los estudiantes de la escuela primaria, 5º y 9º años. | Evalúa a los estudiantes de 5º y 9º años de la escuela primaria y también estudiantes del 3º año de la escuela secundaria. |
| Evalúa las escuelas públicas en las zonas urbanas y rurales. | Evalúa a los estudiantes de la red pública y privada de las escuelas ubicadas en las zonas urbanas y rurales. |
| La evaluación es casi universal: todos los estudiantes de la serie evaluada, todas las escuelas públicas en Brasil con más de 20 estudiantes de la serie, deben tomar el examen. | La evaluación es la muestra, es decir, sólo una parte de los estudiantes brasileños de la serie evaluados participan en la carrera. |
| Como resultado, se proporciona un rendimiento promedio para el Brasil, las regiones y los estados de la Federación, para cada una de las escuelas participantes y municipios. | Ofrece resultados de rendimiento sólo para el Brasil, regiones y estados del Brasil. |
| Algunas de las escuelas que participaron en la Prueba Brasil también ayudan a la construir los resultados de la ANEB a través de la muestra de corte. | Todos los estudiantes de la ANEB y de la Prueba Brasil harán una única evaluación. |

Fuente: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>, 2015.

2.2. Índice de Desarrollo de la Educación Básica-IDEB

El IDEB fue creado para ser un indicador de seguimiento de la calidad de la educación en Brasil. Se hace a través de una fórmula matemática que combina la tasa de aprobación con el desempeño de los estudiantes en Brasil de exámenes/Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). Se hace uso de dos elementos distintos para medir la calidad de la educación. Creado con el objetivo de elaborar un mapa detallado de las escuelas brasileñas, la identificación de las necesidades de cada uno de ellos, es decir, que necesitan más inversiones, asesoramiento para optimizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En abril de 2007, el gobierno brasileño puso en marcha el Plan de Desarrollo de la Educación-PDE, destinado a mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, con especial atención a la educación básica. Para diagnosticar la calidad de la educación surgió Ideb. Este índice cruza la información del flujo de la escuela (aprobación, fallo o caída), el Censo Escolar de Educación Básica y los resultados de la prueba Brasil, que se aplica por el Instituto Nacional de Estudios Educativos estudiantes Teixeira-INEP después cada etapa de la educación básica (quinto grado y noveno grado). Su rango va de cero a diez. Los objetivos fijados por Ideb son diferentes para cada sistema escolar, la escuela, con el único objetivo de conseguir 6 puntos para el año 2022, el promedio correspondiente al sistema educativo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la aplicación de la metodología de este índice.

La Prueba Brasil/Saeb mide el rendimiento de aprendizaje de los estudiantes. La aprobación indica si el flujo es o no es adecuado; cuando los estudiantes son promovidos de año (aprobado) y terminan el año escolar (Parandekar, Oliveira & Amorim (2008). Así, para el Ideb de una escuela o de una red crezca es necesario que el estudiante aprenda, no repita el año y frecuente el aula.

Gouveia, Souza y Tavares (2009), para relacionar el flujo y el aprendizaje, Ideb mide dos objetivos esenciales de la política de educación, con impacto en todo el sistema educativo (federal, estatal y municipal): la contención del abandono escolar y garantizar aprendizaje efectivo. La meta nacional guía todo el cálculo de trayectorias individuales provisionales de Ideb a Brasil, las Unidades de la Federación, los municipios y las escuelas, a partir de la puesta en común de los esfuerzos necesarios en todos los ámbitos, para que el país alcance la media deseada dentro del período definido.

El índice se mide cada dos años, la primera medición se basó en los resultados de la Prueba Brasil de 2005 y los índices de aprobación de 2004. El objetivo es que Brasil, alcance

las metas estatales y municipales, anotando 6.0 (seis) en el año 2022, lo que corresponde a la "calidad" de la educación en los países desarrollados que pertenecen a la OCDE. Las mediciones del IDEB se llevaron a cabo en 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 y 2015, se han previsto las siguientes medidas a tener lugar en 2017, 2019 y 2021. Dado que esta investigación se utilizará para las mediciones 2007-2013.

Una crítica que el tema de los estudiosos de la calidad de la educación se comparan con Ideb es que, en su origen, las informaciones que lo componen son frágiles, porque siguen un modelado específico dicha información no tiene en cuenta el país social, cultural, económica y regional.

3. EVALUACIÓN EN EL AMAZONAS

3.1. Sadeam

El Sistema de Evaluación del Desempeño Educativo de Amazonas (Sadeam) fue creado en 2008, en este año evaluó 23,014 estudiantes. Señalando a la expansión del sistema en 2013, por ejemplo, 168,745 estudiantes fueron evaluados por Sadeam través de la Secretaria del Estado de Educación. El sistema permite la evaluación del desempeño individual y colectivo de los estudiantes amazónicos y de los números y datos estadísticos de esta evaluación amplia sirven como un recurso para la gestión institucional, con respecto a la configuración de la directiva de políticas públicas de educación.

Los datos obtenidos a través de la Sadeam permiten la Seduc, monitorear el progreso del rendimiento de los alumnos y observar los diversos factores asociados a la calidad y la eficacia de la educación que se imparte en las escuelas públicas de Amazonas. El objetivo de Sadeam es observar, anualmente, a través de los datos estadísticos, el perfil de la educación en Amazonas. De posesión de estos datos, la Secretaria del Estado de Educación puede actuar en las zonas donde los mecanismos educativos necesitan mejorar y avanzar. Además de permitir la verificación de registro educativo de cada alumno, el nuevo sistema de evaluación sirve de base también para la adjudicación de los educadores y funcionarios del público de la red de pública de Amazonas, ya que el Estado viene adoptando políticas de motivación educadores (14°, 15° salarios).

3.2. El IDEB en el Amazonas

El IDEB de la serie de 9º año, de las escuelas públicas del estado, observados hasta el año 2013 en el estado de Amazonas y sus proyecciones para el año 2021.

Tabla 5- *Ideb Observado e Metas Proyectadas en Amazonas*

| | Ideb Observado | | | | | Metas Proyectadas | | | | | | | |
|----------|----------------|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Estado | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Amazonas | 2.7 | 3.3 | 3.6 | 3.9 | 3.9 | 2.7 | 2.8 | 3.1 | 3.5 | 3.9 | 4.1 | 4.4 | 4.7 |

Fuente Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

Se observa que las metas del IDEB para el estado de Amazonas que fueron proyectadas hasta el año 2013 se han cumplido, y que en el intervalo entre 2007 y 2011 las metas cumplidas subieron 0,3 puntos, y en 2011 y 2013 se mantuvo estancadas (3,9), aunque superó los objetivos proyectados por el MEC para este intervalo de tiempo. Las escuelas de la red pública de educación del Estado de Amazonas llegaron a las metas de 2015 del IDEB por adelantado en la edición de 2011. En 2013 logró mantener el logro y objetivo establecido por el MEC para el año 2015. La meta fijada por el Ministerio de Educación (MEC) para el estado de Amazonas, en 2011, fue 4,1 para los primeros años de la escuela primaria y la calificación obtenida fue de 4,8. Para los últimos años (6º y 9º año), la meta era de 3,1 y 3,9 fue lo que logró el Amazonas. En la escuela secundaria, la meta sería 2,5 y la calificación de Amazonas fue 3,4. Todas las notas alcanzados por el estado de Amazonas en el año 2011 fueron proyectadas por el MEC para lograrse sólo en 2015.

De las 311 escuelas de primero hasta quinto grado (primeros años) de la educación primaria de la red estatal de enseñanza de Amazonas, 245 superaron las metas establecidas por el MEC para el año 2011, por un total de un porcentaje del 78%. Y de las 330 unidades educativas de 6º a 9º de grado de la escuela primaria (últimos años), 305 también superaron el objetivo del MEC para el año 2011, lo que equivale a un porcentaje del 92%.

3.3. El IDEB en Manaus

El IDEB de las escuelas de Educación Básica, años finales (9º año) en las escuelas públicas estatales, observado hasta el año 2013 en la ciudad de Manaus, estado de Amazonas y sus proyecciones para el año 2021.

IDEB de las escuelas de Educación Básica, años finales (9º año).

Tabla 6- *Ideb Observado e Metas Proyectadas en Manaus*

| | Ideb Observado | | | | | Metas Proyectadas | | | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ciudad | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| MANAUS | 2.8 | 3.3 | 3.4 | 3.8 | 3.9 | 2.8 | 3.0 | 3.3 | 3.7 | 4.0 | 4.3 | 4.6 | 4.8 |

Fuente Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

El IDEB observado en las Escuelas de Educación Básica, últimos años hasta el año 2013 está creciendo cada ciclo de medición. En 2007 creció 0,5, en 2009 creció un 0,4, en 2011 aumentó en un 0,5, y en 2013 creció 0,2 contra objetivos proyectados para este período de tiempo por lo MEC. Se fijó que, aunque en 2013 haya tenido un incremento, esta pequeña reducción podría comprometer el resultado de 2015.

3.4. El IDEB de las ETIs y CETIs

IDEB de las ETIs y CETIs de Educación Básica, años finales, 9º año.

Tabla 7- *El Ideb observado e proyectado en las ETIs y CETIs*

| Unidad Escolar | Ideb Observados | | | | | Metas Proyectadas | | | |
|------------------------------|-----------------|------|------|------|------|-------------------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 |
| ETI Altair Severiano | 2,6 | 2,9 | 4,5 | 5,7 | 6,0 | 2,7 | 2,9 | 3,2 | 3,7 |
| ETI Gabrielle Cogels | - | - | - | 3,9 | 4,3 | - | - | - | 4,1 |
| ETI Isaac Benzecry | 2,8 | 2,6 | 2,7 | 5,2 | 4,7 | 2,9 | 3,0 | 3,3 | 3,7 |
| ETI Leonor Mourão | 2,9 | 3,7 | 4,9 | 5,7 | 5,8 | 2,9 | 3,0 | 3,3 | 3,7 |
| ETI Marquês de S. Cruz | - | - | - | 5,1 | 5,8 | - | - | - | 5,3 |
| ETI Sérgio Figueiredo | - | - | - | - | 5,7 | - | - | - | - |
| ETI Francisca Botinelly | 3,4 | 3,8 | 3,7 | 4,9 | 4,9 | 3,5 | 3,6 | 3,9 | 4,3 |
| CETI Djalma da Cunha Batista | 3,9 | 4,9 | 5,9 | 6,1 | 5,9 | 3,9 | 4,1 | 4,3 | 4,7 |
| CETI Cinthia Régia | - | - | - | 4,5 | 4,9 | - | - | - | 4,7 |
| CETI João dos S. Braga | - | - | - | 5,3 | 5,7 | - | - | - | 5,5 |
| CETI Marcoantonio V. II | - | - | - | 6,4 | 6,2 | - | - | - | 6,6 |
| CETI Elisa Bessa | - | - | - | 5,3 | 5,6 | - | - | - | 5,5 |

Fuente Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

El IDEB es un indicador del monitoreo de la calidad educativa que se refiere a la información de otros dos indicadores: el rendimiento académico (aprobación) de datos sobre la aprobación se retiran del censo escolar, y el rendimiento, tomado de notas obtenidas en los exámenes estandarizados, Prueba Brasil y Saeb (Fernandes, 2007).

En 2011, sólo una (01) de las ETIs no obtuvo puntuación para este intervalo de tiempo. También se observó que entre 2007 a 2009, tres (03) de las ETIs (ETI Gabrielle Cogels, ETI Marquês de S. Cruz y ETI Sérgio Figueiredo) y cuatro (04) CETIs (CETI Cinthia Régia, CETI João dos S. Braga, CETI Marcoantonio Vilaça II y CETI Elisa Bessa) permanecieron sin notas proyectadas por el MEC/INEP. En 2005, 2007 y 2009 no se midieron las notas de estas mismas siete (07) unidades escolares. La tabla 7, también muestra que la ETI Altair Severiano alcanzó todos los objetivos previstos en el intervalo de tiempo medido. Por lo tanto, podemos decir que se ha alcanzado la meta diseñada por el INEP de 2022, donde todas las escuelas brasileñas deben alcanzar la nota seis (6,0), de modo que el Brasil alcance el promedio mínimo para los países desarrollados. Respecto a la ETI Gabrielle Cogels, logró

superar en (0,2) la nota preparada por INEP. La ETI Isaac Benzecry, aunque se ha alcanzado el objetivo (5,2) en el año 2011, hasta (4,7) en 2013, pero se las arregló para superar la puntuación establecida para Inep. La tabla también muestra que la ETI Leonor S. Mourão superó todas las metas establecidas por Inep y ha alcanzado la puntuación proyectada (5,8) en 2013, con la única (0,2) para lograr el objetivo previsto para el año 2022. En relación con la ETI Marqués de Santa Cruz no sólo llegó a la meta proyectada, como sólo faltan (0,2) para lograr el objetivo previsto para 2022. La ETI Sérgio Figueiredo, aunque se observó la nota (5,7), no hay una proyección diseñada, desde que se abrió en noviembre de 2014. La ETI Francisca Botinelly arregló para lograr todos los objetivos establecidos para el ciclo por INEP. El CETI Djalma Batista aunque superó todas las metas proyectadas para el intervalo de tiempo analizado, en 2011, alcanzó la nota (6,1), pero disminuyó la nota (0,2). El CETI Cinthia Regia también fue inaugurado en el año 2011, por lo que sólo tiene dos notas observadas, superando el promedio observado. El CETI João dos Santos Braga en 2010, también se abrió en 2010 ya ha superado los objetivos fijados por INEP. El CETI Marcoantonio Vilaca II también inaugurada en 2010 ya ha superado el objetivo fijado por INEP de 2022, sin embargo, tiene una ventaja, porque no podía alcanzar la nueva meta proyectada para 2013 (6,6), alcanzando solamente (6,2). El CETI Elissa Bessa abrió sus puertas en 2011, llegó a la meta fijada por Inep en (0,1). En general, podemos decir que los datos de la tabla revelan que las escuelas, según Inep, a cada medida se acercan del objetivo fijado para meta trazada para el año de 2022, que es (6,0), el nivel mínimo alcanzado por los países desarrollados.

4. RESUMEN DEL CAPÍTULO

El Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) es una evaluación externa a gran escala aplicada cada dos años. Su objetivo es llevar a cabo un diagnóstico del sistema educativo brasileño y algunos factores que pueden afectar el desempeño del estudiante, proporcionando una indicación sobre la calidad de la educación que se ofrece. Las informaciones producidas tienen por objeto apoyar la formulación, reformulación y seguimiento de las políticas en materia de educación en los niveles municipal, estatal y federal, contribuyendo a mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la enseñanza.

La Prueba Brasil se evalúa cada dos años, su primera edición fue en 2005, la segunda en 2007, la tercera en 2009, la cuarta en 2011, la quinta en 2013 y la sexta fue en 2015. Los

resultados de la competencia de los alumnos evaluados, junto con los resultados de los índices de aprobación de la escuela, son factores que influyen en la variación del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), es decir, se aplican dos pruebas, siendo una prueba de portugués y otro de matemáticas para todos los estudiantes que están en el 5º y 9º año de la escuela primaria. El resultado de esta prueba, en relación con la tasa de aprobación de la escuela, proporciona el IDEB. Por lo tanto, los administradores de la educación pueden interferir para superar las dificultades y avanzar en "calidad". La Prueba Brasil, aplicada por primera vez en 2005, abarca el universo de estudiantes en los grados quinto y noveno y los mismos sujetos evaluados por Saeb (lengua portuguesa y matemáticas). Sus hallazgos permiten identificar el rendimiento de los municipios y las escuelas.

Los resultados de rendimiento de la educación básica brasileña, medidos por diferentes evaluaciones nacionales e internacionales, confirmaron la baja calidad de la educación y las dificultades encontradas por las evaluaciones de la educación superior en el país. Los pocos alumnos que logran terminar la escuela secundaria y matricularse en la educación superior no tienen el dominio de las destrezas y habilidades que debe adquirir la educación básica, como las habilidades de lectura, resolución de problemas, de hacer uso de la información y del conocimiento científico para resolver problemas y afrontar los retos de un mundo cada vez más complejo (Castro, 2007).

CAPÍTULO V. MODALIDADES DE ESCUELAS EN EL AMAZONAS

En este capítulo, vamos presentar el estado de Amazonas y su capital, Manaus. Serán presentados el Plan Estatal de Educación, la Secretaria de Educación del Amazonas, las escuelas públicas del Amazonas, así como las ETIs y CETIs.

1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL AMAZONAS

El Estado de Amazonas (1.577,820.2 kilómetros cuadrados de superficie absoluta) es hogar de la mayor selva tropical del planeta, su cuenca hidrográfica (6.217,220 kilómetros cuadrados) cuenta con más de 20.000 kilómetros de vías fluviales. Sus principales ríos son el Amazonas, el Negro, Solimões, Purus, Juruá y Madeira. La población del estado (Amazonas), amable y acogedora, se estima en 3.332,330 habitantes, el 48% vive en Manaus (Manauara o Manauense), y una densidad demográfica de 2.06 hab. /Km² (IBGE, 2011). Tiene hoy la economía próspera, la Zona Franca establecida en 1967 y el ecoturismo en rápido desarrollo. Algunos polos mineros, la agricultura, la ganadería y la extracción de madera racional se vienen desarrollando.

El Plan Municipal de Educación de la ciudad de Manaus fue sancionado en virtud de la Ley N° 2.000 del 24, de junio de 2015.

1.1. Manaus

Manaus es la capital del Amazonas, está localizada en uno de los mayores estados brasileños. Su población es de dos Millones de habitantes. En el año 2007, fue creada la región metropolitana de Manaus (RMM). Que incorpora los 12 municipios vecinos a la capital: Rio Preto da Eva, Novo Airão, Manacapuru, Iranduba, Manaquiri, Careiro, Careiro da Várzea, Autazes, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Silves y Itapiranga. El área metropolitana de Manaus tiene una superficie mayor que muchos estadios brasileños, como Pernambuco y Rio de Janeiro e de dimensiones continentales como Portugal.

2. EL PLAN ESTATAL DE EDUCACIÓN – PEE

El Plan Estatal de Educación de Amazonas (PEE/AM) fue precedido por las conferencias municipales y estatales, coincidiendo con la II Conferencia Nacional de la Educación, ocurrida en Brasilia en 2014. Representa un hito en la historia de la educación de Amazonas, de haber tenido la participación efectiva de la sociedad civil organizada, los casos

de representaciones de los diversos grupos sociales que podrían contribuir en la interpretación y formulaciones de propuestas que se podrían construir Metas y Estrategias asentado en el diagnóstico de la realidad educativa de Brasil y, en concreto, el Amazonas, que se aplicará en la Educación Básica, en sus diferentes niveles y tipos de educación en la formación profesional, en la educación superior de los siguientes diez (10) años. Eso PEE/AM está incorporada en los requisitos legales establecidos en el Artículo 214 de la Constitución Federal de Brasil (1988), el Artículo 203 de la Constitución Estatal de 1989, la Enmienda Constitucional 059 de 2009, en la Ley y las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, nº. 9.394/96), de la Ley 13.005/2014 y aprobados estableció el Plan Nacional de Educación (PNE).

El Foro de Educación Estatal, sentados en sus estatutos, asumió el liderazgo del proceso de construcción colectiva del Plan, destacando los subcomités temáticos dentro de los límites de las representaciones sociales que lo componen, la movilización de los grupos sociales y discutir la metodología que impregnaba toda obra de construcción colectiva.

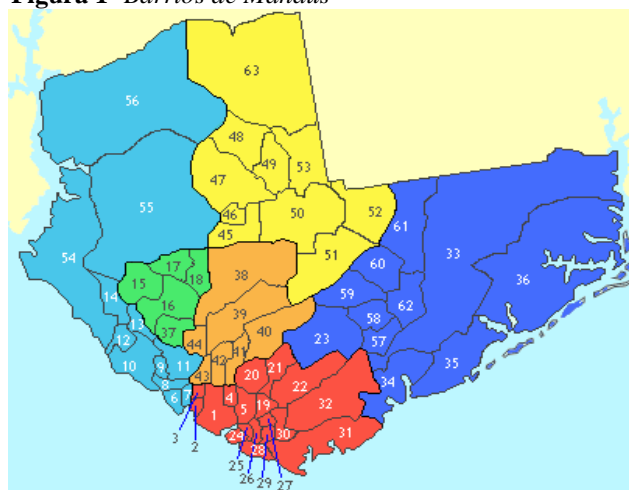
La premisa básica es la educación para todos, por eso siempre se centró en la ampliación de la oferta educativa con calidad, el servicio universal en todos los niveles, mejorar las condiciones de estudio para los estudiantes, la mejora de los profesionales de la educación y la mejora de las condiciones de trabajo en todos los niveles y tipos de educación. La gestión democrática como un nuevo paradigma de las relaciones de los sujetos que conforman el ambiente escolar interno y su entorno, así como la financiación de la educación en el diseño de la estructuración con acuerdos de colaboración entre las entidades federales, moviendo los indicadores de la educación desde la perspectiva del acceso, permanencia y promoción de los estudiantes, base fundamental de los logros académicos. La sociedad amazónica propone un Plan Estatal de Educación (PEE/AM) centrado en el hombre, el medio ambiente, su identidad amazónica, priorizando el desarrollo sostenible y la educación desde la perspectiva de público subjetivo a la plena realización de la igualdad, la fraternidad, la paz y la justicia social.

3. LA SEDUC/AM

Las Secretarías de Educación en Brasil siguen desempeñando un papel centralizador en la gestión de las escuelas públicas. Paradójicamente el mismo sistema centralizado puede ser extremadamente flojo en términos de currículo, metas y expectativas de aprendizaje. Las estructuras de gestión centrales son débiles, con mucha rotación y la polarización de las posiciones, privándolos de la memoria institucional y conocimientos técnicos. Todavía hay una fuerte dependencia de las Secretarías de Educación en relación con las Secretarías de Hacienda para la autorización de las transferencias financieras, a merced de los cambios bruscos de las prioridades. A veces, los Secretarios de Educación tienen que poner en posiciones estratégicas los políticos patroneados sin tener las asignaciones técnicas para el ejercicio, comprometiendo así la calidad de la gestión. Además del interés por la satisfacción del cargo, estos puestos, cuando los profesionales de la educación, a menudo alimentan, de llegar lo más lejos de la sala de clases y los problemas del día a día en una escuela pública. El papel de las Secretarías debería ser en realidad más centrado en políticas estratégicas de educación, supervisar y evaluar la calidad de la educación en el sistema (Gall & Guedes, 2007).

La Seduc/AM Divide la región geográfica de la ciudad de Manaus, en 7 Condenatorias Distrito. El Distrito de Coordinación de Seduc a través de los eventos "Espectáculos de Gestión Escolar" - lleva a cabo la rendición de cuentas a la comunidad de la inversión pública en la educación, haciendo hincapié en las inversiones, los gastos, los proyectos, los ingresos (aprobación, desaprobación) y egresados de la escuela, así también con indicadores educativos y sus metas para el próximo año escolar.

Figura 1- Barrios de Manaus



Fuente: Wikipédia.

4. ESCUELAS DEL ESTADO DEL AMAZONAS

El Reglamento General de las escuelas estatales del Estado de Amazonas fue aprobado el 30, de noviembre de 2010, mediante la Resolución N° 122/2010, del consejo de Educación del Estado de Amazonas, ahora operacionalizado y acompañados de Seduc a partir de 2011. Este procedimiento contiene los supuestos, principios y directrices normalización de las actividades educativas del sistema educativo del estado de Amazonas. Su objetivo principal es apoyar el sistema educativo, el desarrollo de propuestas educativas exitosas, articulados y, sobre todo, que conducen a una organización del trabajo, que promueve en gran medida la mejora y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En el Artículo 2 del presente Reglamento se refiere a los principios y propósitos de la educación nacional - La educación es deber de la familia y el Estado, basado en los principios de libertad, los ideales de solidaridad humana, de conformidad con los artículos 205 y 208 de la Constitución Federal, es finalidad el desarrollo integral de los estudiantes, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo.

En su Artículo 3 se refiere a los principios de la enseñanza:

- I. igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la Escuela;
- II. libertad de aprender, enseñar, investigar y publicar la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento;
- III. pluralismo de ideas y de conceptos pedagógicos;
- IV. respeto a la libertad y la valoración de la tolerancia;
- V. coexistencia de instituciones educativas públicas y privadas;
- VI. educación pública gratuita en los establecimientos oficiales;
- VII. valoración de la formación profesional;
- VIII. gestión democrática de la enseñanza pública, de conformidad con la Ley N° 9.394/96 y demás legislación aplicable al sistema educativo, aplicable a las Escuelas Públicas de la Red del Estado;
- IX. aseguramiento de estándar de calidad;
- X. valoración de la experiencia extra de la escuela;
- XI. vinculación entre la educación, el trabajo y las prácticas sociales.

En los últimos años, la búsqueda de una educación de calidad en el sistema formal de enseñanza, Brasil; Se trató de desarrollar a través de la promulgación de una legislación para garantía y legitimidad de una educación integral, como un reto y compromiso ético, la promoción de la gestión democrática y de acciones integradas. No podemos negar que con el

tiempo, el papel social de la educación pública en Brasil ha ido cambiando de acuerdo a las políticas públicas y su legislación, siempre con el lema oficial "mejora de la educación", Brasil mejorar la formación, y el papel de, en la sociedad. En línea con esto, la Escuela de Tiempo Integral se debe registrar en el amplio campo de las políticas públicas, pero sin perder de vista su especificidad en relación con las políticas educativas en respuesta a un conjunto de disposiciones legales vigentes en el país.

4.1. Escuelas y centros de tiempo integral en el estado del Amazonas

Las primeras escuelas de tiempo integral en Manaus fueron creadas como proyecto experimental en el curso de la gestión estadual (2001 hasta 2004), siendo ellas: Escuela Estadual Petronio Portela y Escuela Estadual Marcantonio Villaça. Estas eran escuelas estaduales comunes que fueron adaptadas por ser escuelas de tiempo integral, teniendo concepciones administrativas y pedagógicas propias en el sentido de desenvolver la mejoría en la calidad de la educación en Amazonas. Esa modalidad de enseñanza fue ampliada en la gestión posterior, adaptando escuelas y construyendo los CETIs con estructuras padronizadas, con el objetivo de atender mejor la Educación Básica de Ensino Fundamental y Medio.

A característica principal desta proposta é o acesso, permanência e sucesso de crianças e adolescentes nas escolas públicas e a melhoria da aprendizagem. O aluno tem apoio integral, melhorando o aprendizado escolar, aumentando a autoestima e resgatando valores, reduzindo assim, os índices de evasão, de repetência e de defasagem do ensino e aprendizagem.

Las escuelas estaduales de tiempo integral ETIs y CETIs de Amazonas tiene como objetivo de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, elevando en 100% los índices de aprobación y erradicando la deserción escolar. Funcionan en los turnos y vespertinos. Desenvuelven el Circulo Básico incluyendo los Correspondientes Curriculares de la Base Nacional Común y de la Parte Diversificada, más allá de las oficinas curriculares y de los demás proyectos pedagógicos en el contra turno. La jornada escolar es de 8 horas diarias, con carga horaria semanal de 40 horas. Por la mañana: 7h hasta las 11h: 15 min, por la tarde: 13h hasta las 17h. Por la mañana son ministrados los contenidos de los componentes curriculares de la Base Nacional Común, en la tarde son desenvueltos las oficinas curriculares.

El proceso selectivo para las Escuelas de Tiempo Integral de Amazonas:

- Enseñanza fundamental 1° a 5° año - cuestionario socio-económico.
- Enseñanza fundamental 6° hasta 9° año - a los alumnos del 5° año a través del rendimiento escolar, registrados en los pareceres descriptivos y atribuidos el

cuantitativo del número de vagas en 85% para la red estadual, 10% para la red municipal y 5% para la red particular.

- Enseñanza media - los alumnos del 9° año, a través del rendimiento escolar hasta el 3° bimestre lanzados en el SIGEAM, siendo distribuidos el cuantitativo del número de vagas en 85% para la red estadual, 10% para la red municipal y 5% para la red particular.

Los CETIs reciben recursos de apoyo a los alumnos y profesores en todos los niveles de enseñanza, a saber: Material de soporte al libro didáctico, asesoramiento pedagógico para profesores y alumnos, formación continua para docentes, horario de trabajo - HTP, refuerzo escolar, oficinas pedagógicas y tres alimentaciones diarias.

La mayoría de las escuelas de tiempo integral requiere del estudiante que pase por un proceso de selección para el ingreso. Pero trabajase teniendo en cuenta la necesidad de la comunidad. Y todavía tienen algunos criterios que no hay distorsión edad/grado a los ingresados.

En el ranking nacional, entre los 27 estados de Brasil, el Amazonas, en la red estatal de educación, se encontraba en 12° lugar en los primeros años de la escuela primaria, en el 10° lugar en los últimos años de la escuela primaria y en 11° lugar en la escuela secundaria.

Hasta 2015, el estado de Amazonas poseía 24 (veinticuatro) escuelas que ofrecen la modalidad de educación a tiempo integral. De estas escuelas, 21 (veintiuna) se encuentran en la ciudad de Manaus, en la capital del estado de Amazonas, una (01) en la ciudad de Parintins y una (01) en el municipio de Iranduba y una (01) en el municipio de Carauari. De las 21 que están en Manaus, 08 (ocho) son de la Educación Básica, primeros años de primaria 1° a 5° año; 12 (doce) son de la Educación Básica, primaria - de años finales 6° a 9° años, de los cuales 9 (nueve) son CETIs y 03 (tres) son ETIs, el modo de la escuela secundaria son 08 (ocho) escuelas, de estos tres trabajan con Educación Básica, primaria años finales.

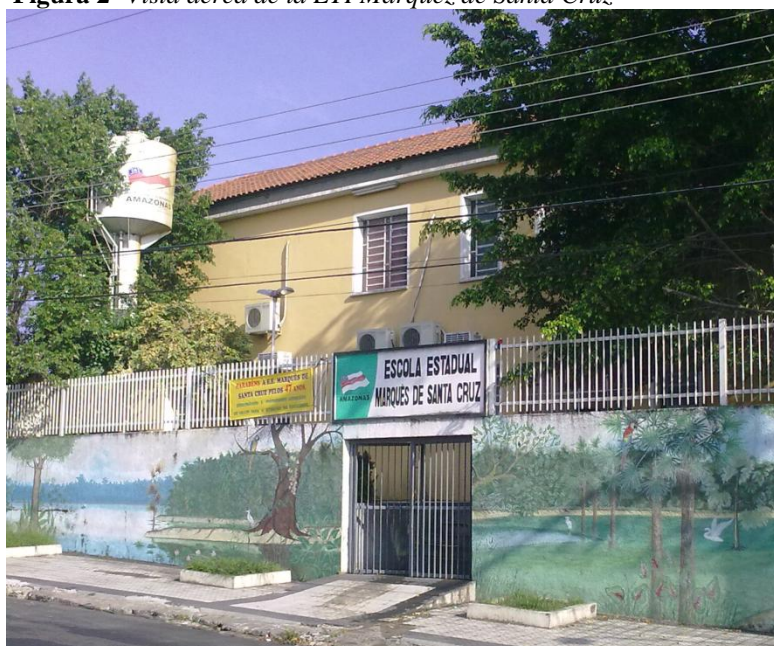
Siendo los CETIs: Marcantonio Vilaça II, Garcitylzo Lago y Silva, Gilberto Mestrinho, Aurea Pinheiro Braga, João dos Santos Braga, Elisa Bessa Freire, Cinthia Regia Gomes do Livramento, Engenheiro Professor Sergio Pessoa Figueiredo y Zilda Arns. Tres en el interior de Amazonas, siendo ellos los CETIs: Gláucio Gonçalves (En Parintins), Profesora María Izabel e Silva (Iranduba) y Pedro Alves da Silva (En Carauari).

4.1.1. Escuelas de Educación de Tiempo Integral-ETIs

Hasta 2005, el Estado de Amazonas tenía dos escuelas en el modelo integral: Marcantonio Vilaça II, en Ciudad Nueva, zona norte, y Petronio Portela, en Don Pedro, zona de Medio Oeste. El Examen Nacional de Educación Secundaria (Enem), de 2008 y 2009, las dos escuelas aparecieron entre las tres mejores escuelas del estado de Amazonas. En las ETIs hubo el mejoramiento del medio ambiente de la escuela, ya que se han adaptado a la escuela a tiempo integral. Estos incluyen la construcción de pistas deportivas cubiertas, mantenimiento preventivo y correctivo de la infraestructura de la red estatal de educación y mejoría de la gestión de las escuelas.

El gobierno estatal también adapta las instituciones educativas ya existentes en la red de educación del estado transformándolas en Escuelas de Tiempo Integral (ETIs).

Figura 2- Vista aérea de la ETI Marquez de Santa Cruz



Fuente: Web.

4.1.2. Centros de Educación de Tiempo Integral-CETIs

Según la Seduc, con referencia al mes de marzo de 2015, hay 12 Centros de Educación en Tiempo Integral (CETIs) en funcionamiento en Amazonas, de los cuales nueve (09) están en Manaus, siendo los Cetis: Marcantonio Vilaça II, Garcitylzo Lago e Silva, Gilberto

Mestrinho, Aurea Pinheiro Braga, João dos Santos Braga, Elisa Bessa Freire, Cinthia Regia Gomes do Livramento, Profesor Sergio Pessoa Figueiredo y Zilda Arns y tres (03) se encuentran dentro de Amazonas, a saber, los CETIs: Gláucio Gonçalves (En Parintins), Profesora Maria Izabel e Silva (Iranduba) y Pedro Alves da Silva (En Carauari).

Tabla 8- ETIs/CETIs de la Educación Básica, años finales en Manaus

| COORDINACIÓN | Nº de escuelas | Nº de ETsI/CETIs |
|---------------------------------|----------------|------------------|
| CDE 1 - Sur | 33 | 1 CETI |
| CDE 2 - Sur/Centro Sur | 44 | 1 ETI y 1 CETI |
| CDE 3 - Centro Sur/Centro Oeste | 34 | 4 ETIs |
| CDE 4 - Oeste/Centro Oeste | 34 | 1 ETI |
| CDE 5 - Este | 31 | 2 ETIs y 2 CETIs |
| CDE 6 - Norte | 36 | 3 CETI |
| CDE 7 - Norte | 24 | 1 CETI |
| Total | 236 | 16 |

Fuente: Seduc, 2015.

Las escuelas de tiempo integral, con notable expansión en los sistemas públicos de las escuelas brasileñas son analizadas desde la perspectiva de los estudios sobre la eficacia escolar y las condiciones culturales e históricas que la determinan. La realidad de las Escuelas y Centros de Tiempo Integral de Manaus asumen que no hay distorsión edad/grado, la evasión es muy baja y la reprobación es cero. Para el Gobierno de Amazonas, la educación y la calidad de la educación andan juntas y una de las últimas innovaciones en el sector de la educación emprendida por la actual administración es la construcción de Centros de Tiempo Integral (CETIs). En los CETIs además de las disciplinas de la educación básica, el alumno tiene acceso a comidas diarias y participa en las actividades extracurriculares, incluyendo programas de tutoría y formación aplicada en cooperación con otras instituciones. El Gobierno de Amazonas invierte acerca de seis millones de reales en cada CETI.

Para hacer frente a la comunidad escolar con la más alta calidad, cada CETI está construido y equipado con 24 aulas con aire acondicionado, laboratorios de computación, laboratorio de ciencias, piscina semiolímpica, cancha de fútbol, cancha de deportes y refectorio. Su estructura física es más añadida de ambientes administrativos, salas para profesores y técnicos, cocina, baños con adaptaciones para personas con necesidades especiales, la oficina de Servicio al Cliente y estacionamiento para los servidores. En los CETIs, además de las instalaciones comunes de otras escuelas como una biblioteca, videoteca, pista polideportiva cubierta, comedores, todavía tienen pistas de atletismo, sala de baile, sala de música, gimnasio, piscina, sala de relajación y de enfermería, "escovódromo".

Figura 3- Vista aérea del CETI

Fuente: Seduc, 2015.

Según la Seduc, los CETIs serán el punto de referencia en la educación en Brasil, con los estudiantes que asisten a período de la mañana y por la tarde (continuos) y que tiene acceso a numerosos programas educativos y recursos que contribuyan a su formación humana y cívica.

5. RESUMEN DEL CAPÍTULO

A partir de la década de 1980, en Brasil, la Educación Básica, comienza una tendencia a crear escuelas de tiempo integral, una experiencia en este sentido son los Centros Integrados de Educación Pública (CIEPs), en Río de Janeiro.

Con la efectuación del PNE y de los planes estatales y municipales para la consolidación del Sistema Nacional de Educación está relacionada con la cooperación entre la Unión y los estados, el Distrito Federal y los municipios, como una estrategia de acción para asegurar condiciones conjuntas entre sistemas de la enseñanza del país. Dicho objetivo es la promoción de la superación de las desigualdades regionales, ya que Brasil es un país de dimensiones continentales, socialmente educación pertinente de calidad a través del acceso universal y la permanencia de la educación en las escuelas primarias, la expansión y la internalización con calidad social, la valoración de la diversidad social y cultural que caracteriza a la sociedad brasileña, la formación y el desarrollo de la educación profesional y la gestión democrática de la educación en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Las escuelas públicas en la red estatal de enseñanza, a través de la Secretaría de Enseñanza y Calidad del Estado de Amazonas (Seduc), presentaron en todos los niveles

educativos en la evaluación del Índice del Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) aplicada por el Ministerio de Educación (MEC). La escuela de tiempo integral es uno de los modelos educativos ideales de enseñanza, porque los estudiantes pasan más tiempo en la escuela, practican otras actividades y el currículo es mejor trabajado dentro de las nueve horas de estudios. Hoy en día, estas escuelas tienen 100% de éxito con el 0% de abandono escolar.

En Amazonas, el gobierno del estado invierte en unidades de tiempo integral, pero las redes privadas han sido pioneros en este segmento e hicieron del modelo no sólo un gran negocio, pero una oportunidad para promover una enseñanza de mejor calidad, y ofrecer una calidad de vida a los padres. En 2014, el gobierno estatal ofreció unos 4.500 vacantes para las escuelas de tiempo integral para los niveles primario y secundario.

III. TERCERA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como cualquier proceso de investigación se basa en un proceso metódico y sistemático. El diseño de la investigación se caracteriza por una metodología descriptiva eminentemente cualitativa, basada en la aplicación de un cuestionario, específicamente en una población, profesores de Escuelas y de Centros de Educación de Tiempo Integral de Manaus, educación primaria, años finales. En este contexto, sigue la descripción detallada cuanto la caracterización y delimitación de la investigación, fundamentos metodológicos científicos y procedimientos metodológicos para este estudio. Mientras que está basado en el objeto y en los objetivos de la investigación para componer la metodología de que se utilizó y obedeció a los siguientes aspectos de esta investigación, que se presentan en este capítulo.

1. DISCUSIÓN DEL PROBLEMA

Preguntas sobre la política y la gestión de la educación brasileña se han hecho en los temas de investigación. Esta investigación tuvo como objetivo responder las preguntas tales como: en efecto, ¿Hay calidad de educación en la escuela básica primaria en los últimos años en Manaus? ¿Qué guía esta calidad en las ETIs y los CETIs de Manaus? ¿La Escuela de Tiempo Integral tiene calidad? ¿Los indicadores actuales de calidad de la educación básica son suficientes para clasificar una escuela como siendo de calidad? ¿La evaluación externa (IDEB) es suficiente para identificar a una escuela como siendo de educación de calidad? ¿La evaluación interna es suficiente para clasificar una escuela como siendo de educación de calidad? Frente a estas preguntas, el objetivo fue evaluar si el actual sistema de evaluación de IDEB es suficiente para asegurar que una escuela es de calidad, en particular ETIs y los CETIs de Manaus-AM. Por último, esta investigación buscó contrastar las evaluaciones internas y externas a fin de mostrar sus aspectos positivos y negativos. Por lo tanto, proponer mejoras para contribuir a la calidad de la educación básica, años finales en las Escuelas y Centros de Educación Integral de Manaus-AM.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Evaluar la calidad de la Educación Básica en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM en la perspectiva del Índice de Desarrollo la Educación Básica-IDEB.

2.2. Objetivos específicos

- Evaluar los indicadores de calidad de la educación básica brasileña, específicamente el Ideb.
- Evaluar a través del Ideb de las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral de Manaus.
- Valorar el Ideb de las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo integral en Manaus.
- Hacer una apreciación a la meta y la puntuación alcanzada en Ideb por las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus.

Esta investigación llevó a cabo, a través de los resultados de la evaluación externa, en particular, el Ideb, en 2005, 2007, 2009, 20011 y 2013, las notas alcanzadas por las ETIs y los CETIs en este mismo período de tiempo. Con referencia al contrastar una relación entre los objetivos fijados por el MEC/INEP y las calificaciones obtenidas por las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral en Manaus-AM, en particular de la Educación Básica, de la escuela primaria años finales.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es teórico-empírico y se caracterizó por una metodología eminentemente básica, descriptiva, es un estudio de carácter cualitativo. La unidad de análisis es individual, con el nivel de análisis organizacional. La perspectiva de análisis fue transversal, basada en la aplicación de un cuestionario, específicamente sobre una población, siendo ellos, los profesores de las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus, de la escuela primaria años finales.

Este estudio tuvo como objetivo producir descripciones cualitativas de una población, los profesores de las ETIs y CETIs de Manaus, mediante el uso de un instrumento de recolección predefinido, el cuestionario. En este contexto, los autores (Pinsonneault & Kraemer, 1993), señalan que la investigación puede ser descrita mediante la obtención de los datos o informaciones sobre las características, acciones de un grupo particular de personas, que es la población objeto, a través del uso cuestionario.

El primer punto importante fue reflexionar sobre la necesidad de modelos globales y que claramente ha marcado su desarrollo posterior es preparado por Scheerens y Creemers para la segunda reunión del Congreso Internacional para la Eficacia Escolar y Mejora (ICSEI), celebrada en 1989 Rotterdam (Scheerens & Creemers, 1989).

Sin embargo: el referido autor le pone de relieve la existencia de cuatro etapas previas a la propia actividad de evaluación: la planificación (¿Qué se desea hacer?), la estructuración (¿Cómo se desea hacer?), la aplicación (¿Se está haciendo cómo fuera planificado? Si no, ¿Por qué?) Y Revisión (¿Funciona correctamente se? Si no es así ¿por qué?). Para cada una de estas fases ha propuesto cuatro tipos diferentes de evaluación, a saber: de Contexto, de Insumos, de Proceso y de Productos (Stufflebeam, 1997). Las iniciales de cada uno de estos cuatro tipos de evaluación se originó el anagrama CIPP: sobre el que dijo que el modelo teórico se hizo conocido en todo el mundo (Fitzpatrick, Sanders y Worthen 2004; Lima, Cavalcante & Andriola, 2008).

Toda ciencia necesita una teoría o conjunto de teorías para explicar la realidad, orientar la investigación y contribuir a las acciones. En la educación, sin embargo, la falta de teorías sólidas empíricamente válidos o comprobables, es preocupante. Consciente de este hecho, la investigación sobre la Eficacia Escolar en, ha tratado desde el principio preparar una teoría comprensiva de comprender los elementos que contribuyen a una escuela para ser eficaz. (Scheerens & Creemers, 1989). Esta fue la primera propuesta de un modelo teórico integral de la eficacia escolar, haciendo hincapié en el nivel escolar (Scheerens, 1990, 1992). De esta manera influyó mundialmente en la eficacia de la escuela En su concepción original, creó un sistema de indicadores sobre el funcionamiento de la institución educativa, teniendo en cuenta cuatro tipos: de contexto, de insumos, procesos y productos. Se centró en los propuestos indicadores de los procesos.

Según Lima, Cavalcante y Andriola (2008), el modelo CIPP trató de promover la cultura de la evaluación en las organizaciones sean corporativos, sean educativas para apoyar las decisiones de gestión basados en investigaciones sistemáticas, guiados por la recogida sistemática de datos relevantes (factos) y el análisis racional de estos. Posteriormente se

compara con los criterios de calidad aprobados, proporcionando así la emisión de juicios por el evaluador (Burrows, s.f.; Robinson, 2002).

En este contexto, esta investigación tuvo como objetivo principal ilustrar el uso del Modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam (2003), para efectuar el diagnóstico de la calidad de las actividades educativas de las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus, en el Ideb.

En la década de 1960, Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre otros (1972), estructuraron un modelo de evaluación educativa basada en la evaluación del sistema público de educación en Estados Unidos, desarrollado en el barrio de Columbus, Ohio. El modelo propuesto por estos autores, fue aceptado por expertos de diferentes países, entre ellos Inglaterra (Noris, 1993) y también por los críticos de metodologías de evaluación, tales como Parlett y Hamilton (1972). La idea central del modelo CIPP se centra en el dimensionamiento de la evaluación, con el objetivo de ayudar en la toma de decisiones. Este modelo establece las principales áreas de análisis de contexto, los *inputs* (entradas) de la formación, el proceso formativo y los productos obtenidos (Stufflebeam, 2003) y que corresponden a los diferentes procesos de evaluación con implicaciones para de toma de decisiones:

- Evaluación de contexto, trata de decisiones de planificación, identificación de necesidades, posibilidades y problemas. Su objetivo es la toma de decisiones de planificación;
- La evaluación de las "Entradas", incluye el análisis de la adecuación de las estrategias establecidas a los objetivos del proyecto, a partir del cual se toman las decisiones de estructuración;
- La evaluación de Proceso, incluye las decisiones de aplicación e implementación de las estrategias planificadas, guiando las operaciones del proyecto;
- Evaluación del producto, se comparan los resultados con los objetivos previstos o resultados esperados para el proyecto, lo que permite la toma de decisiones de revisión y mejora.

De esta manera, fue adoptado el modelo de evaluación CIPP, ya que es un modelo apropiado para la evaluación, y tiene como objetivo recopilar las resoluciones y sentencias (valoración) sobre los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información (proporcionada=encontrado) por el contexto, los datos de entrada, procesar e interpretar el

valor y méritos. En la siguiente tabla, se presentan los objetivos planteados y se planteó el modelo de evaluación CIPP:

Tabla 9- Correspondencia entre los objetivos y el tipo de evaluación propuesto en la investigación

| Objetivos | Fase de evaluación |
|---|---|
| Describir las ETIs y CETIs y las características de sus maestros. | Evaluación de contexto |
| Apreciar los indicadores de calidad de la Educación Básica brasileña, específicamente el Ideb. | Evaluación de entrada |
| Evaluar el Ideb establecido como meta por el MEC para las ETIs y los CETIs. Valorar el Ideb obtenido por las ETIs y los CETIs. | Evaluación de proceso |
| Juzgar el Ideb obtenido por las ETIs y CETIs y las metas establecidas por el MEC. | Evaluación de producto |
| Proponer acciones de mejora para la evaluación de la calidad de la Educación Básica en ETIs y CETIs. | Evaluación de contexto, evaluación de entrada, evaluación de proceso y evaluación de producto |

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del producto basada en el modelo CIPP pretende relacionar la información a los resultados con la información relativa a los objetivos y el contexto, la entrada y el proceso. El modelo propuesto en este estudio va a interpretar los resultados (el Ideb logrado por las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus, seleccionados como objeto de estudio); y las metas establecidas por el MEC a estas mismas escuelas durante el tiempo intermedio. Con esto, tenemos la intención de proponer mejoras para contribuir a la calidad de la educación que los directivos y maestros se tomarán con respecto a la mejora de la calidad de la educación básica en las escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral en Manaus. Es el objetivo de esta investigación, averiguar en qué medida el hecho de Ideb como el único indicador de la calidad de la Educación Básica brasileña es útil para mejorar la calidad de la misma. Por último, analizaremos los aspectos positivos y negativos del IDEB, sino también proponer mejoras en estos aspectos.

4. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Para lo que confirma Gil (2010), que la investigación de tipo encuesta o *Survey* se caracterizan por la interrogación directa de personas con el fin de conocer sus percepciones. Este procedimiento es necesario un grupo de personas que puedan contribuir significativamente al problema en cuestión. Esto, en general, es la interpretación que se ha hecho con el fin de realizar un análisis cualitativo para este estudio, cuyo objetivo es extraer

conclusiones sobre los datos recogidos. Por lo tanto, este tipo de encuesta es la más adecuada para los estudios descritos, siendo de gran utilidad para el estudio que consiste en las opiniones y actitudes. Este tipo de encuesta también se conoce como investigación de evaluación, el enfoque metodológico que consiste en la evaluación de una muestra de un problema a ser investigado con el fin de sacar conclusiones en esa muestra (Miguel, 2010).

A partir de ese principio, el estudio en cuestión fue conducido utilizando el contexto de la investigación, un enfoque metodológico para una encuesta de tipo *Survey*, y en base a los procedimientos estadísticos. Una vez que el propósito era evaluar, lo que restringe la muestra a los profesores, para evaluar la calidad de la Educación Básica, la escuela primaria últimos años en las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral en Manaus. A través de estos datos fue posible extraer conclusiones que permitan comprobar la calidad de la educación de las ETIs y CETIs de Manaus. Además de este enfoque de investigación de aplicación, el estudio en cuestión fue conducido sobre la base de la aplicación de los procedimientos y técnicas de un estudio estadístico. Una vez que se utilizó el análisis estadístico al que se refieren, como ejemplos, la validación interna y externa del instrumento de recolección de datos, así como la estadística inferencial a través de la prueba de hipótesis de Chi-cuadrado.

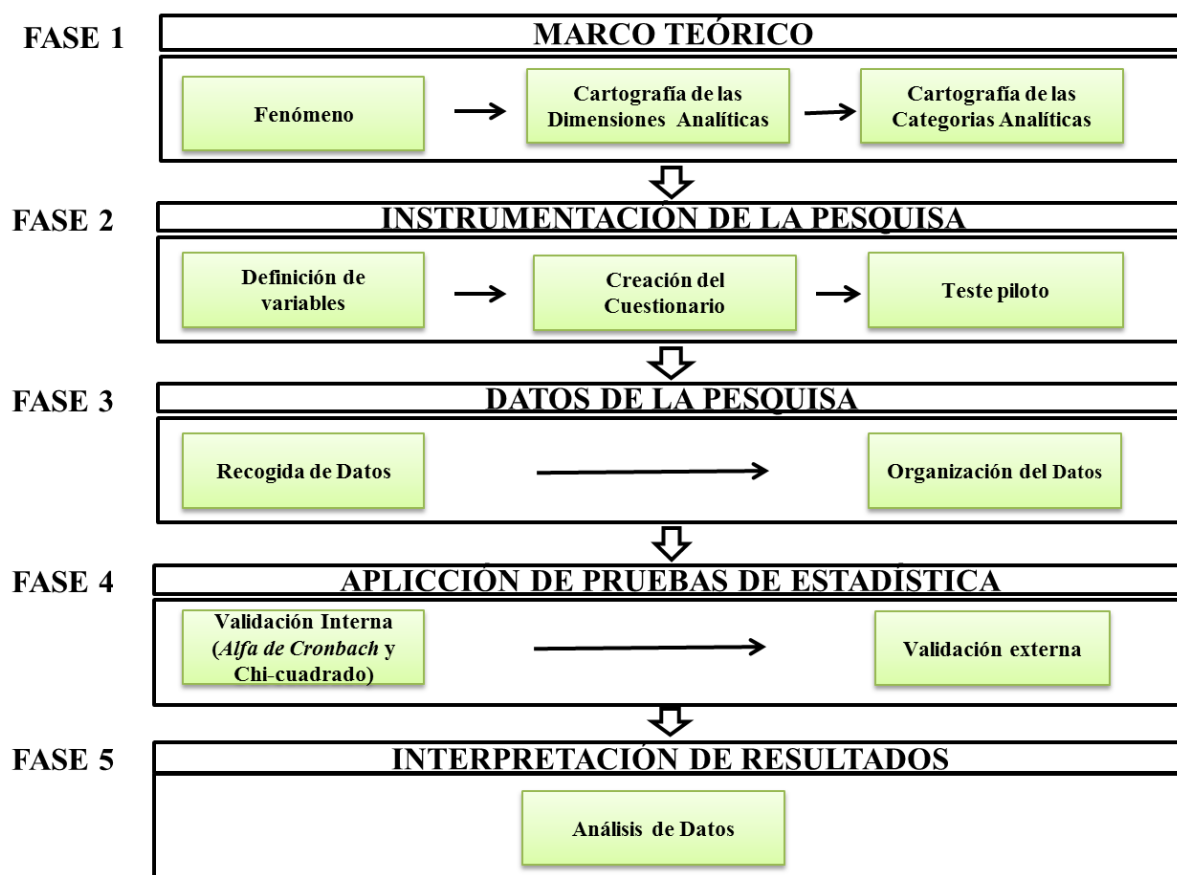
El conocimiento científico es un saber, producto de la investigación en la que se emplea el método científico. Este requisito proporciona características que hacen que sea verificable, objetivo, metódico, sistemático y predictivo. Además de estos atributos, este tipo de conocimiento tiene una calidad muy importante, que es la fiabilidad o la posibilidad de incurrir en fallas, errores y equivocaciones. Cuando se reconoce la posibilidad de obtener conclusiones absolutas y definitivas. Por lo tanto, el conocimiento científico es un saber provisional, objeto de revisión permanente (Sabino, 2000).

La investigación de tipo investigativa se basa en un método de investigación válida o fiable, por lo que cuenta con validez empírica. Para Arias (2004), todo proceso metódico y sistemático debe contener “la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuestas a tales interrogantes”.

4.1. CUANTO A LOS FUNDAMIENTOS CIENTÍFICOS METODOLÓGICOS

La Figura 4 ilustra cinco pasos que se utilizaron para componer las bases científicas y metodológicas (FCM) que delimitan esta investigación, en lo que se refiere a las definiciones relativas el Marco Teórico, Hipótesis de la pesquisa, la Instrumentación de la pesquisa, Los Datos de la Pesquisa, la Aplicación de los Testes y la Interpretación de los Resultados.

Figura 4- Fundamentos Científicos y Metodológicos



Fuente: Souza, M. A. S. (2013).

Los FMC que fueron utilizados de esta pesquisa se componen de cinco fases, que se presentan a lo largo de este marco metodológico.

5. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

5.1. Aspectos generales

Los sujetos involucrados en la investigación en cuestión consistieron en todos los profesores que trabajan en las ETIs o CETIs de la educación básica, en las escuelas primarias, de tiempo integral de Manaus. Con respecto al conjunto formado por la totalidad de la plantilla de profesores de las ETIs y CETIs doce (12) unidades de enseñanza. Una vez en la unidad de análisis se consideró individual. En este contexto, el universo de investigación fue de 209 maestros, todos contactados.

Relación de las ETIs y CETIs de Educación Básica de la escuela primaria años finales

Tabla 10- Las escuelas ETIs y CETIs del tiempo integral en Manaus

| UNIDAD ESCOLAR | | No. cuestionarios entregados | Nº de maestros | Número de encuestados |
|----------------|--|------------------------------|----------------|-----------------------|
| 1 | ETI Altair Severiano Nunes | 30 | 13 | 12 |
| 2 | ETI Irmã Gabriele Cogels | 30 | 23 | 20 |
| 3 | ETI Isaac Benzecry | 30 | 15 | 14 |
| 4 | ETI Leonor Santiago Mourão | 30 | 15 | 13 |
| 5 | ETI Marquês de Santa Cruz | 30 | 17 | 14 |
| 6 | ETI Francisca Botinelly Cunha e Silva | 30 | 19 | 17 |
| 7 | ETI Eng. Profº Sérgio Alfredo Pessoa Figueiredo ^a | 40 | 43 | 20 |
| 8 | CETI Djalma da Cunha Batista | 40 | 43 | 26 |
| 9 | CETI Cinthia Régia Gomes do Livramento | 40 | 28 | 20 |
| 10 | CETI Elisa Bessa Freire | 40 | 28 | 18 |
| 11 | CETI João dos Santos Braga | 40 | 28 | 21 |
| 12 | CETI Marcantonio Vilaça II | 40 | 62 | 20 |
| 13 | CETI Zilda Arns ^b | - | - | - |
| 14 | Instituto de Educação do Amazonas ^c | - | - | - |
| 15 | CETI Garcyttilzo do L. e Silva ^d | - | - | - |
| 16 | CETI Aurea Pinheiro Braga ^e | - | - | - |
| Total | | 480 | 334 | 215 |

Fuente: Elaboración propia.

^a La escuela tiene la estructura de CETI, pero las reglas de operación es de ETI.

^b Por su barrio tener incidencia de violencia, la gestora nos indicó que fosemos en el CETI João dos Santos Braga.

^c Por su barrio tener incidencia de violencia, la gestora nos indicó que fosemos en el CETI João dos Santos Braga.

^d Es un CETI de régimen militar, más con horario escolar de período tradicional.

^e Hace solo ocho meses que es de tiempo integral.

Todas las escuelas que según la Seduc ofrecen la Educación Básica del encino fundamental años finales de tiempo integral fueran contactadas, todavía, el CETI Aurea Pinheiro Braga no fue posible realizar la pesquisa porque hace solo ocho meses que es de tiempo integral; el CETI Zilda Arns Neumann su entorno es violento según su gestora, no podríamos hablar con el profesorado en la hora de trabajo pedagógico (HTP) visto que se ha cancelado debido a violencia del entorno, por eso, no fue posible su participación en la pesquisa. El Instituto de la Educación de Amazonas (IEA), tiene estructura diferente de las demás unidades escolares evaluadas. El CETI Garcytilzo do L. e Silva figura como Centro de Tiempo Integral en la Seduc, más es un CETI de régimen militar de tiempo tradicional, no es sin embargo, de tiempo integral. Por lo tanto, del total de dieciséis (16) unidades escolares del encino fundamental años finales, todas fueran contactadas, todavía apenas doce (12) estaban aptas a participaren de la pesquisa.

5.2. Muestra utilizada

Del universo de las dieciséis (16) unidades escolares de Educación Básica, del encino fundamental años finales, todas fueran contactadas, todavía apenas doce (12) estaban aptas a participaren de la pesquisa. De las 12 unidades escolares, siete (07) son ETIs y cinco (05) son CETIs. Participaron de la pesquisa 215 profesores, siendo ciento y diez (110) profesores de las ETIs y ciento y cinco (105) del CETIs.

6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

6.1. Cuestionario

Para esta investigación, se utilizó como instrumento de recogida de datos el cuestionario. Según Ander-Egg (2000), el cuestionario contiene "aspectos del fenómeno que se considera esencial, además permite aislar ciertos problemas que nos interesan, reduce la realidad a una serie de datos esenciales y precisas de la materia. Se utilizó el cuestionario para los datos de la investigación cualitativa.

El cuestionario es una herramienta de recogida de datos considerado por las ciencias sociales, para la obtención y registro de datos en la investigación investigadora, para evaluar las personas, los procesos y programas de capacitación. Se trata de una técnica de evaluación que puede cubrir aspectos no sólo cuantitativos, sino también cualitativos. Su característica es para registrar la información solicitada al mismo tema, esto se lleva a cabo de una manera menos profunda e impersonal que "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, se consulta

a una gran población de manera rápida y económica. Por lo tanto, a Pérez (2000, p.106), el cuestionario consta de un conjunto de preguntas, por lo general de varios tipos preparados sistemática y cuidadosamente, sobre los ejes y aspectos de interés para la investigación o evaluación, y se puede aplicar en formas variadas, entre las que se destacan su administración en grupos.

Todo cuestionario debe tener tres objetivos específicos. En primer lugar, debe transformar la información deseada en un conjunto de preguntas específicas que los encuestados son capaces de responder. La elaboración de preguntas que los encuestados puedan responder, responder con eficacia y proporcionar la información deseada es una tarea difícil, porque dos maneras aparentemente similares a formular una pregunta puede generar informaciones divergentes (Malhotra, 2006). En segundo lugar, un cuestionario debe motivar y alentar al entrevistado a quedar atrapados por la entrevista, para cooperar y para complementarla. Cuando se planifica un cuestionario, el investigador siempre tiende a minimizar la fatiga y el aburrimiento del entrevistado, tratando de minimizar respuestas incompletas y la falta de respuestas. Por último, un cuestionario siempre debería minimizar el error de la respuesta, que se presenta cuando los encuestados dan respuestas inexactas o cuando se registran o analizadas incorrectamente. Mientras como técnica es difícil determinar la capacidad y la sinceridad de los sujetos que responden, incluso si tenemos la suficiente experiencia y conocimiento de esta técnica. Para construirlo, se crea una serie de preguntas o ítems que ayudan al entrevistador a descubrir la realidad sobre las respuestas de los encuestados.

6.2. Construcción del cuestionario

La construcción de un cuestionario requiere un carácter sistemático y complejo, por lo que uno debe tener en cuenta dos aspectos importantes en su elaboración: el cuidado y la complejidad. Eso, para que la perfección se haga, dependerá en gran medida el éxito de la evaluación o investigación, y esta es la dificultad que supone para expresar en indicadores aspectos concretos de la realidad (variables), que son significativos en relación con el objeto evaluación o investigación.

Para la elaboración de la herramienta investigativa de esta investigación se ha adoptado el modelo CIPP. El cuestionario consta de 04 páginas. En la primera página contiene las instrucciones y recomendaciones para obtener las respuestas y la mayor objetividad posible, todavía consta de preguntas sobre el contexto de la evaluación (12 preguntas). En la segunda página constan los indicadores de la evaluación de entrada (15

preguntas, 13-27) y los indicadores de evaluación de proceso (15 preguntas, 28-42). La tercera página continua la evaluación de proceso con tres preguntas (43-45), también contiene los indicadores de evaluación de producto (28 preguntas, 46-73) y en la cuarta página están el resto de las preguntas de la evaluación de producto (10 preguntas, 74-83). De esta manera, que contiene 83 ítemes para dar respuestas a cada subcategoría. Fue establecido para cada tema una escala bajo cinco criterios: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Neutro (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2004), un ítem o pregunta requieren codificación con símbolos o números porque de lo contrario no será causado ningún análisis, y todas las investigaciones deben ir más allá de un recuento de casos por categoría. Por lo tanto, es necesario transformar las respuestas en valores o símbolos numéricos. El objetivo de una escala es permitir la representación de los encuestados con la máxima precisión y fiabilidad posible. La escala utilizada en el cuestionario de esta investigación será una escala detallada, ya que es una escala de medición que muestra números y/o breves descripciones asociadas a cada categoría. Las categorías se clasifican en función de su posición en la escala. Los encuestados seleccionan la categoría que mejor describe el objeto que se está evaluando. Estas escalas son ampliamente utilizadas y son los componentes básicos de las escalas más complejas, como las escalas de múltiples ítems. Fue elegida la escala *Likert*, ya que es una escala ampliamente utilizada que requiere que los encuestados indiquen un grado de acuerdo o desacuerdo con cada serie de afirmaciones sobre objetos de estímulo, (Amoo & Friedman, 2000). Normalmente, cada ítem de la escala tiene cinco categorías de respuesta, que van desde "muy en desacuerdo" a "muy de acuerdo".

Las ventajas de la escala de *Likert* es que es fácil de construir y aplicar. Los encuestados entienden rápidamente cómo utilizar la escala, lo que lo hace adecuado para esta investigación. La desventaja de esta escala es que requiere más tiempo para completar que otras escalas detalladas porque el entrevistado tiene que leer cada declaración. La escala será equilibrada, pues tendrá el mismo número de categorías favorables y desfavorables. Dado que en general, para obtener datos objetivos, una escala debe ser equilibrada. El número de categorías será impar, la posición media en la escala será designada como neutral o imparcial.

El modelo CIPP fue elegido para la selección de los indicadores de esta investigación, como se muestra a continuación:

Tabla 11- Correspondencia entre las categorías, subcategorías, indicadores e ítems del cuestionario

| Categorías | Subcategorías | Indicadores | Ítems |
|------------------------|---|--|--|
| Evaluación de contexto | Perfil profesional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexo ▪ Titulación académica ▪ Experiencia en Educación General Básica (6° a 9° año) ▪ Tiempo de docencia en ETI/CETI ▪ Tiempo de docencia, específico em este ETI/CETI ▪ Cargo de dirección. ▪ Si ejerció cargos, cuántos años ejerce el cargo actual ▪ Horas semanales de docencia con alumnos ▪ Horas de HTP ▪ Jornada de trabajo ▪ Vínculo laboral con SEDUC ▪ Unidad escolar | <ul style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 |
| Evaluación de entrada | Existencia de cultura innovadora | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existencia de cultura innovadora ▪ Conocimiento de calidad ▪ Documentos oficiales ▪ Implicación de los profesores | <ul style="list-style-type: none"> 13, 14,15,16,17 18,19 20, 21, 22, 23 24,25, 26, 27 |
| Evaluación de proceso | Liderazgo en proceso Formación Información Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El Equipo Directivo facilita el acceso a la información ▪ El Equipo Directivo es accesible. ▪ Formación sobre calidad ▪ Información sobre calidad ▪ Interés sobre la calidad ▪ Cualificación profesional ▪ Interés de los padres ▪ Difusión de la información ▪ Compromiso de los alumnos con la media del IDEB ▪ Creatividad e innovación ▪ Relación con la comunidad ▪ Consenso en la institución | <ul style="list-style-type: none"> 28 29, 30 31 32 33 34, 35, 36, 37 38 39, 40 41, 42 43 44 45 |
| Evaluación de producto | Evaluación final Reconocimiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen o Prueba Brasil ▪ Meta en el IDEB ▪ Manutención de la media en el IDEB ▪ Satisfacción ▪ Reconocimiento ▪ Actitud en relación a la calidad ▪ Efectos positivos ▪ Mejoras educativas ▪ Cultura ▪ Mejoras didácticas ▪ Mejoramiento del contexto ▪ Recursos ▪ Impacto | <ul style="list-style-type: none"> 46, 47 48, 49,50 51, 52, 53, 54 55, 56, 57, 58 59, 60, 61, 62 63, 64 65, 66, 67 68, 69, 70 71, 72, 73, 74, 75 76, 77, 78 79, 80, 81 82, 83 |

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación de contexto, ofrece conocer las características de los maestros que trabajan en las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral en Manaus/AM, seleccionados para el estudio, desde una visión general de su formación profesional. Los indicadores incluyen información sobre género, grado, la experiencia profesional en la Educación Básica, la experiencia profesional en la Educación Básica en Tiempo Integral, experiencia docente específicamente en la ETI/CETI, las horas de trabajo dedicadas a la enseñanza, horas de trabajo pedagógico, jornada de trabajo y el tipo de empleo con la SEDUC/AM. De esta manera, vamos a tratar de dibujar un perfil básico de los docentes que trabajan en ETIs/CETIs de Manaus seleccionados para este tipo de investigación. En el contexto de evaluación se pretende: identificar, definir y caracterizar el objeto de la población de estudio y la valoración de sus puntos de vista, y también para describir y diferenciar las características de las ETIs/CETIs en Manaus, Estado de Amazonas.

Evaluación de entrada, descubrirá si los profesores conocen los documentos oficiales que rigen la Educación Básica Brasileña como: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB, Plan Nacional de Educación - PNE, Plan Estatal de Educación - PEE, Proyecto Político Pedagógico – PPP, de la institución en la que trabajan, ya que ponen de manifiesto no sólo la calidad de la educación como también abogó por la escuela de tiempo integral. Si hay una cultura innovadora en la ETI/CETI, a través de los indicadores de la existencia de la cultura innovadora, el conocimiento de la calidad y la participación de los profesores para lograr o mantener una nota de Ideb. En el Evaluación de entrada: se tiene el objetivo, apreciar los indicadores de calidad de la educación básica brasileña, específicamente el IDEB. La identificación de los objetivos del MEC para dichas escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral, en Manaus.

Evaluación de proceso, se evaluará las sub-categorías: proceso de liderazgo, formación, información y aprendizaje. El liderazgo en proceso evaluará los indicadores de acceso a la información y el acceso a equipo de gestión; en la formación de los indicadores será la formación, la información, el interés y la calificación de la calidad; en la formación se analizará el interés de los padres; y la difusión de los indicadores de la información y de aprendizaje se comprueban: el compromiso de los estudiantes en relación a la nota del Ideb, relación con la comunidad y el consenso en la institución. A través de la consulta en el sitio de MEC, se extraerán las informaciones sobre los objetivos del Ideb, de 2007 a 2013, para las escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral, seleccionados para este tipo de investigación, y para verificar la nota alcanzada el mismo. Se prefiere utilizar todos los índices medidos hasta la fecha en este intervalo de tiempo por las unidades escolares

utilizados como objeto de investigación. En el proceso de evaluación: se pretende evaluar el Ideb establecido por el MEC para la ETI y CETIs valorando el del Ideb obtenido por las instituciones seleccionadas como objeto de investigación.

Evaluación de producto, se utilizarán dos subcategorías, la satisfacción y el reconocimiento, el rendimiento y la mejora de los implicados en el segmento de la escuela con este índice. En subcategoría reconocimiento, los indicadores determinan si hay un reconocimiento de los docentes, si hay actitud hacia la calidad, cuales son los efectos positivos, cuales son las mejoras educativas, si hubo un cambio de cultura, hubo mejoras en la enseñanza, en el contexto, si los recursos son suficientes para satisfacer la demanda de la institución y si hubo un impacto positivo en los últimos años. La información obtenida a través de la consulta en la página web de MEC, sobre los indicadores obtenidos y alcanzados en el marco de tiempo 2007-2013 en el Ideb de cada unidad escolar en estudio servirá como parámetro. La información de esta evaluación nos permitirá establecer conexiones con la información obtenida en la evaluación de proceso para realizar las conclusiones de esta investigación. En la evaluación del producto: el objetivo es evaluar, interpretar y juzgar los resultados de Ideb en las ETIs y CETIs, seleccionados como objeto de estudio. Analizar cuales instituciones seleccionadas, han alcanzado las metas fijadas por el MEC en el período de estudio y ¿cuales no han podido llegar a ellos y por qué? Y las que consiguieron la meta o excedieron, si logró mantenerlos en el plazo establecido por el MEC.

La evaluación de producto basada en el modelo CIPP aspira a relacionar la información de los resultados con la información relativa a los objetivos y el contexto, la entrada y el proceso. El método utilizado en este estudio va a interpretar los resultados (de Ideb alcanzados por las Escuelas y, Centros de Educación de Tiempo Integral de Manaus, seleccionados como objeto de estudio); y las metas establecidas por el MEC a estas mismas escuelas durante el tiempo intermedio. Tenemos la intención de que esta evaluación ayude "en la toma de decisiones" que los directivos y maestros se tomarán con respecto a la mejora de la calidad de la educación básica en las escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral, en Manaus. Es el objetivo de esta investigación, averiguar en qué medida el Ideb de hecho como el único indicador de la calidad de Educación Básica Brasileña es útil para mejorar la calidad de la misma. Por último, vamos a analizar los aspectos positivos y negativos del Ideb, sino también proponer mejoras en estos aspectos.

6.3. Fiabilidad del Cuestionario

La investigación de la encuesta es una metodología que trata de descubrir las relaciones entre variables dentro de una población. Hay dos criterios principales de esta Metodología: el censo, en el que busca a toda la población y la encuesta por muestreo, que investiga sólo una porción de la población, en este caso, el investigador, generaliza la población por medio de una muestra. Destacamos tres instrumentos de medición para el este tipo de búsqueda: entrevistas telefónicas, cara a cara y el envío del cuestionario (correo electrónico o convencional). Independientemente del instrumento, la metodología requiere que dos tipos la validación sea realizada: la validación interna, que se refiere el cuan bien el instrumento mide lo que está propone a medir y la validación externa que asociada con una prueba de hipótesis a partir de los datos de la muestra con el objetivo de inferir una situación probable en la población (Giuffre, 1997a, b)

La elaboración del cuestionario es dirigido a obtener información sobre el objeto de la investigación. Por lo tanto, la adecuada validez y confiabilidad de sus mediciones y su facilidad de aplicación son esenciales para esta investigación. La validez se define como el grado en que un instrumento mide lo que se pretende medir y fiabilidad, ya que la consistencia de los resultados que proporciona un instrumento de medida, para apoyar su consistencia interna. Ruiz (2002), sugiere los siguientes métodos estadísticos: Kuder-Ricahrdson, *Alpha de Cronbach*, y métodos de Hoyt. El coeficiente alfa, o *Alfa de Cronbach*, es la media de todos los coeficientes a través del medio que resulta de las diferentes maneras de dividir los ítems de la escala. Esta relación varía de 0 a 1, y un valor de 0,6 o menos generalmente indica pobre fiabilidad de consistencia interna insatisfactoria.

Cuando la validez y la fiabilidad de la medición se desconoce, puede causar dudas acerca de los resultados y conclusiones obtenidos por las obras que tienen que como soporte este tipo de medición (Perterson, 1994; Richardson, 1999), incluso puede comprometer las decisiones importantes. Por lo que es importante conocer las dos técnicas y reportar sus hallazgos y conclusiones con los resultados y conclusiones del trabajo que involucra mediciones cualitativas. Las dos técnicas juntas, validez y fiabilidad, permiten una mayor credibilidad a las mediciones cualitativas. La fiabilidad es un complemento de validez. Para evaluar la consistencia interna del desarrollo de esta investigación, fue elegido el método estadístico de *Alfa de Cronbach*. Las pruebas de fiabilidad utilizó la prueba *Alfa de Cronbach*, en referencia a la consistencia interna (Hair et al., 1998). Después de la aplicación de la prueba piloto, el resultado de esta investigación se obtuvo el valor de *Alfa de Cronbach* 0,935

para 71 ítemes escalares que compone el cuestionario. Según Ruiz (2002), con el valor de este *Alfa* podemos afirmar que la validez interna es confiable, visto que fue superior el valor de 0,6 o menos, que indicaría pobre fiabilidad de consistencia interna insatisfactoria.

Figura 5- Resultado del pretest - Alpha de Cronbach's

| Reliability Statistics | | | |
|------------------------|--|------------|--|
| Cronbach's Alpha | | N of Items | |
| ,935 | | 71 | |

| Case Processing Summary | | | |
|-------------------------|-----------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Cases | Valid | 30 | 100,0 |
| | Excluded ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fuente: SPSS.

Por lo tanto, se aplica una prueba piloto (pretest) que según Hernández Fernández y Baptista (2004, p. 254), “*la prueba piloto se aplica a personas con características semejantes a la de la muestra o población objeto de la investigación*”. Os autores postulan que “*la base de la prueba piloto el instrumento de medición preliminar se modifica, se ajusta y se mejoran los indicadores de confiabilidad y validez, son una buena ayuda y estaremos en condiciones de aplicarlos*”.

Para la aplicación de la prueba piloto, se eligió la Escuela Estadual Aurea Pinheiro Braga, ubicada en el barrio de Grande Vitória, zona Este de Manaus. Es coordinado por la Policía Militar de Amazonas, que tiene características similares a la población seleccionada para este estudio y aplicado el cuestionario piloto.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2004), un elemento o pregunta requiere que se use código de símbolos o números, porque de lo contrario no se hará ningún análisis, y toda la

investigación debe ir más allá de un recuento de casos por categorías. Por lo tanto, es necesario transformar las respuestas en valores numéricos o signos. Los criterios de puntuación para el instrumento de la encuesta fueron; **1.** Totalmente en desacuerdo, **2.** En desacuerdo, **3.** Neutro (ni de acuerdo ni en desacuerdo), **4.** De acuerdo, **5.** Totalmente de acuerdo.

Luego hicimos el análisis estadístico del cuestionario piloto, con el resultado del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, que resultó 0,935 determinando la fiabilidad del mismo. Las preguntas demográficas doce (12) no constan en lo alfa, visto que es cupuesto solamente de las preguntas escalres.

6.4. Validez del cuestionario

Después de hecho, el instrumento de estudio fue codificado, el mismo se dividió en 83 ítemes. Se procedió a la validación de la misma por especialistas en educación. Palella y Martins (2003), analizan que para llevar a cabo la validez se debe entregar tres, cinco o siete especialistas (siempre números impares) para emitir su juicio sobre la cuestión de la materia y la metodología y/o de construcción de instrumentos; acompañado por la construcción de la operación de matriz de los objetos variables de estudio, entendida de acuerdo con Sánchez (2006), como la tabla o matriz en la que se describe la aplicación de un evento de estudio. Esta investigación se basa en el modelo CIPP. Los elementos que la componen son: el evento o variable, escala o sinergias, los indicadores o signos y números de ítem. Según Ruiz, citado por Sánchez (Ob. Cit).

El evento o variable se refiere a la característica, situación, hecho que el investigador desea estudiar, la dimensión son las composiciones estructurales que se asumen teóricamente en el evento de estudio, los indicadores son las expresiones descriptoras de elementos específicos importantes que caracterizan cada una de las subcategorías del constructo; y los ítemes se refieren a las preguntas, y constituye la materia prima del instrument (Ruiz, 2000).

Para validar esta investigación fueron invitados tres expertos en educación, a saber:

El Dr. Dalmir Pacheco, doctor del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología do Amazonas IFAM-Campus Manaus Centro.

La Doctora Rosa, Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología do Amazonas IFAM-Campus Manaus Centro.

La Doctora Maria Francisca Moraes de Lima, Maestra en Educación y Doctora en Lengua Portuguesa Del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología do Amazonas-IFAM-Campus Manaus Zona Este.

Si pidió a los expertos para emitir un juicio de valor sobre los siguientes aspectos:

Si las categorías y subcategorías estaban en correspondencia con el indicador.

Si cada uno de los artículos de los indicadores estaba en relación directa a su subcategoría; y si estaban de acuerdo y si debe o no formar parte de él. Y sugirieron un nuevo elemento que se añade o debe ser cambiada por otra subcategoría.

Si el lenguaje era apropiado, claro y preciso.

Si tiene algún comentario o sugerencia para mejorar el instrumento de investigación presentado.

Para llevar a cabo este paso, tuvo lugar una carpeta que contiene los objetivos de la investigación, el marco operacional de las variables, y una hoja de evaluación del instrumento que tenía cada elemento con cuatro posibilidades de valoración, de la siguiente manera: **Relevancia** (si el artículo es o no es importante medir lo que se proponen, los objetivos) **Pertinencia** (si mide bien lo que se propone) y la **Unidad** (si hay la misma interpretación, no deja lugar a doble interpretación). Grado de aceptación a más o menos de 1-4 en orden ascendente como se ve esta evaluación observada en cada artículo, en que: **1** (25%), **2** (50%), **3** (75%) e **4** (100%). Se pidió a los expertos que señalaran una X en la columna correspondiente al grado de acuerdo en cada uno de los aspectos a evaluar. También se pidió que añadan las observaciones y sugerencias que crean que es apropiado y crucial para esta investigación.

Tabla 12- Modelo de evaluación cuestionario para la validación de los expertos

| Período de la evaluación | Relevancia | | | | Pertinencia | | | | Unidad | | | | Comentarios |
|--------------------------|------------|---|---|---|-------------|---|---|---|--------|---|---|---|-------------|
| Indicador | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Ítem 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Ítem 2 | | | | | | | | | | | | | |
| Ítem 3 | | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Los expertos recomendaron:

- La Doctora Maria Francisca Moraes de Lima

En la primera página, la evaluación de contexto, no han sugerido ningún cambio.

En cuanto a los ítemes:

Evaluación de entrada

Ítem 13: Propone cambio "en la promoción de innovaciones educativas" por "alienta a los proyectos."

Ítem 14: Sugiere cambiar "innovaciones educativas" para "de proyectos".

Ítem 18: Sugiere cambiar "la formación en calidad" por "la formación del profesorado en el ámbito de la calidad."

Ítem 19: Sugiere la adición en "calidad", "calidad en la educación".

Evaluación de proceso:

Ítem 30: Sugiere añadir al principio de la cuestión el comunicado "Sobre la base de la gestión participativa," sacar, "en desacuerdo con las personas que componen", y "reemplazar por ", "acciones con".

Ítem 41 e 42: Sugiere que sean agrupados y transformados en un solo artículo "promover y mantener".

Ítem 45: Sugiere cambiar "la institución" por "acciones pedagógicas."

Evaluación de producto:

Ítem 49: Sugiere reformular el artículo por "En el período de 2005 a 2013, ETI/CETI logró mantener el puntaje logrado en Ideb".

Ítem 50: Sugiere que se suprima el artículo, tal como se contempla en el Ítem 48.

Ítem 58: Sugiere sustituir "que hacen algo más que cumplir con su deber para con la educación de sus hijos", por "la importancia de su participación en la educación de sus hijos."

Ítem 63: Se sugirió borrar "ha mejorado mucho" con "Ha habido mejoras en aspectos".

Ítem 80: Se sugiere el retiro de la palabra "No".

Ítem 81: Se sugiere reformular el artículo "Los recursos materiales disponibles cumplen las necesidades de la presente ETI/CETI".

Tabla 13- Evaluación del experto

| Dra. Maria Francisca Morais de Lima | | | |
|-------------------------------------|----------|--|--|
| Evaluación de entrada | Cuestión | Ítemes observados en el cuestionario | Cambios sugeridos |
| | 13 | Sugiere cambiar "promueve la innovación educativa." | Por "incentiva proyectos". |
| | 14 | Sugiere cambiar "innovaciones educativas". | Por "de proyectos". |
| | 18 | Sugiere cambiar "la formación en calidad." | Por "formación del profesorado en el ámbito de la calidad" |
| Evaluación de proceso | 19 | Sugiere la adición en "calidad". | "Calidad en la educación". |
| | 30 | Eliminar "estar en desacuerdo con las personas que componen". | Añadir al inicio de la cuestión la declaración "Sobre la base de la gestión participativa". Reemplazar con "acciones con". |
| | 41 42 | Sugiere que sean unidos. | Convertirse en único artículo "promover y mantener". |
| | 45 | Sugiere cambiar "la institución". | Cambio por "acciones pedagógicas" |
| Evaluación de producto | 49 | Sugiere reformular el artículo. | Por "En el período 2005-2013, la ETI/CETI logró mantener el puntaje logrado en Ideb". |
| | 50 | Sugiere que se suprima el ítem. | Contemplado en el ítem 48. |
| | 58 | Sugiere sustituir "que hacen más que cumplir con su deber para con la educación de sus hijos." | Por "la importancia de su participación en la educación de sus hijos." |
| | 63 | Se sugirió borrar "Mucho mejor." | Por "Ha habido mejoras en los aspectos". |
| | 80 | Sugiere la eliminación de la palabra "No". | Resultando en "Hay suficientes recursos humanos para satisfacer la demanda de la presente ETI/CETI" |
| | 81 | Sugiere reformular el ítem. | Por "Los recursos materiales disponibles satisfacen las necesidades de esta ETI/CETI" |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14- Evaluación del experto

| Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo | | | |
|--|-----------------|--|--|
| Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico | | | |
| Evaluación de Contexto | Cuestión | Ítemes observados en el cuestionario | Cambios sugeridos |
| | 07 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 08 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| Evaluación de entrada | 24 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 25 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 26 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 27 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| Evaluación de proceso | 31 | Eliminar el ítem, ya que se contempla en el ítem 18. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 32, 33 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| | 38 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 40 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 41 | Sugiere reformular el ítem. | Por "Los alumnos se sienten comprometidos con la calidad de la enseñanza." |
| | 42,45 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| Evaluación de producto | 46, 47, 48, 49, | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| | 51 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 54 | Sustituir el término "Ideb". | Por "progreso en el aprendizaje." |
| | 58 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 60 | Eliminar el ítem, ya que se contempla en el ítem 24. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 61 | Eliminar el ítem, ya que se contempla en el ítem 26. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 64, 65 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| | 76, 77 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15- Evaluación del experto

| Dr. Dalmir Pacheco Doctor en la Educación | | | |
|--|-----------------|--|--|
| Evaluación de Contexto | Cuestión | Ítemes observados en el cuestionario | Cambios sugeridos |
| | 07 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 08 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| Evaluación de Entrada | 13 | Retirar la preposición "en la promoción de" | Por "promoción de la innovación". |
| | 24 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 25 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 26 | Añadir una "s" en "mucho". | Por "muchos". |
| | 27 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| Evaluación de proceso | 30 | Escribir "e" de equipo en mayúscula para estandarizar. | "equipe" por Equipe. |
| | 31 | Eliminar el ítem, ya que se contempla en el ítem 18. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 32, 33 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| | 38 | Sustituir el término "Ideb". | Por "calidad de la enseñanza". |
| | 40 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere excluir o ítem |
| | 41 | Sugiere reformular el ítem. | Por "Los alumnos se sienten comprometidos con la calidad de la enseñanza." |
| | 42,45 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| Evaluación de producto | 46, 47, 48, 49, | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| | 51 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 54 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 58 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 60 | Eliminar el ítem, ya que se contempla en el ítem 24. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 61 | Eliminar el ítem, ya que se contempla en el artículo 26. | Sugiere eliminar el ítem. |
| | 63 | Sugiere reformular el ítem. | Reformular. |
| | 64, 65 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere exclusión de los ítemes. |
| | 76, 77 | Indica que el ítem no tiene relevancia ni pertinencia. | Sugiere eliminar los ítemes. |
| | 80 | Sugiere retirar el término "no". | |

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario tiene otras características que convergen para una validez de contenido. En lo cabecillo fue realizada una presentación sobre los objetivos de la pesquisa y respectivas instrucciones del llenado para familiarizar al respondiente con el cuestionario. Da

misma forma, el texto de los ítemes fue simplificado con la revisión de tres pesquisadores doctores en Educación que verificaran errores gramaticales, exhaustividad y complejidad de entendimiento. El cuestionario definitivo después de la evaluación de los expertos quedó veinte e dos ítemes (22). Todavía, no invalidó el mismo, fueran realizadas todas las adaptaciones, las correcciones y sugerencias de los expertos. Después de los ajustes, el cuestionario definitivo quedó con sesenta y un (61) ítemes.

Tabla 16- Correspondencia entre las subcategorías, indicadores y preguntas del cuestionario definitivo

| Categorías | Sub-categorías | Indicadores | Artículos |
|------------------------|----------------------------------|--|-----------------|
| Evaluación de Contexto | Perfil profesional | ▪ Sexo | 1 |
| | | ▪ Titulación | 2 |
| | | ▪ Experiencia en la Educación Básica (6° al 9° año) | 3 |
| | | ▪ Tiempo en docencia en ETI/CETI | 4 |
| | | ▪ Tiempo en docencia, específico en este ETI/CETI | 5 |
| | | ▪ Horas semanales en docencia con alumnos | 6 |
| | | ▪ Horas de HTP | 7 |
| | | ▪ Jornada de trabajo | 8 |
| | | ▪ Vínculo de trabajo con la SEDUC/AM | 9 |
| | | ▪ Unidad del ensino | 10 |
| Evaluación de entrada | Existencia de Cultura innovadora | ▪ Existencia de cultura innovadora | 11,12,13,14,15 |
| | | ▪ Conocimiento de calidad | 16,17 |
| | | ▪ Documentos oficiales | 18, 19, 20,21 |
| | | ▪ Implicación de los profesores | 22, 23, 24,25 |
| Evaluación de proceso | Liderazgo en proceso | ▪ El Equipo Directivo facilita el acceso de la información | 26 |
| | | ▪ El equipo directivo es accesible. | 27,28 |
| | Formación | ▪ Cualificación profesional | 29, 30, 31, 32 |
| | | ▪ Interés de los padres | 33, 34 |
| | Interés Información | ▪ Difusión de la información | 35 |
| | | ▪ Compromiso de los alumnos con el aprendizaje | 36 |
| | Aprendizaje Relación | ▪ Consenso en la institución | 37 |
| | | ▪ Relación con la comunidad | 38 |
| Evaluación de producto | Satisfacción Reconocimiento | ▪ Satisfacción | 39,40 |
| | | ▪ Reconocimiento | 41, 42, 43, 44 |
| | | ▪ Actitud hacia la calidad | 45 |
| | Rendimiento | ▪ Efectos positivos | 46 |
| | | ▪ Mejoras educativas | 47 |
| | | ▪ Cultura | 48, 49, 50 |
| | Mejoras | ▪ Mejoras didácticas | 51, 52, 53, 54, |
| | | ▪ Mejora del contexto | 55, 56 |
| | | ▪ Recursos | 57,58, 59 |
| | | ▪ Impacto | 60, 61 |

Fuente: Elaboración propia.

La validez del contenido se realizó en dos pasos. A saber; cuando de la revisión literaria sobre el tema de la investigación. A partir de este paso, se canalizó

el conocimiento de modo a permitir el análisis de textos y las teorías más relevantes sobre el tema. De esta manera, se diseñó el cuestionario de investigación con afirmaciones retiradas de los contenidos recogidos. A continuación se invitó tres expertos, los doctores en el área de la educación para analizar el contenido y el formato del mismo. Este grupo de especialistas validó el conocimiento, colaborando con sus críticas y sugerencias.

Tabla 17- Resultados dos testes Alfa de Cronbach sobre las evaluaciones

| Dimensión | N | Alfa de Cronbach | Num. de Ítems | Variables % |
|----------------------------------|-----------|------------------|---------------|-------------|
| Evaluación de Entrada | | 0,832 | 15 | 29,41 |
| Evaluación de Proceso | | 0,867 | 13 | 25,49 |
| Evaluación de Producto | | 0,916 | 23 | 45,10 |
| Total (Entr + Proc+ Prod) | 51 | 0,947 | 51 | 100% |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación a la "Evaluación de Entrada", que es el primer bloque de preguntas explicativas, obtuvo el coeficiente de 0,832. Este resultado apunta a la clasificación como la fiabilidad "buena", según Hill y Hill (2008). Esta dimensión se encuentra quince ítems, que corresponden a un porcentaje del 29,41% de los ítems que componen el cuestionario, que representa la evaluación de entrada, con base en esta dimensión analítica. Esta dimensión presenta el segundo mayor conjunto de ítems del cuestionario en relación con las dimensiones Proc. y Prod. La suma de las variables de esta dimensión puede medir con una consistencia esta parte del fenómeno. Por lo tanto, el resultado de la prueba confirma, en efecto, la exactitud y aplicabilidad en la medición de las variaciones innovadoras en el crecimiento en los ETIs y CETIs en relación a la dimensión en cuestión.

La dimensión analítica "Evaluación de Proceso", obtiene 0,867 coeficiente correspondiente a las cuestiones explicativas segundo del bloque. Este coeficiente se clasifica como de la fiabilidad "bueno", según Hill y Hill (2008). Esta dimensión reunió trece ítems que corresponden al porcentaje de 25,49% de los elementos que componen el cuestionario. El conjunto de variables relacionadas con estos ítems muestran cómo esta dimensión puede explicar precisamente esta perspectiva del fenómeno. Por lo tanto, este resultado de la prueba confirma que efectivamente los resultados que se han generado a partir de esta dimensión se aplican de forma confiable.

La dimensión analítica "Evaluación de Producto" igualó el tercer bloque de preguntas aclaratorias y obtuvo después de la prueba, el coeficiente de 0,916. Este resultado se clasifica como la fiabilidad "excelente", según Hill y Hill (2008). Esta dimensión tuvo veintitrés ítems, sumando un porcentaje de 45,10% de los elementos que componen el cuestionario, lo

que representa el mayor número de ítemes para explicar el comportamiento de la dimensión. Esta dimensión fue la que presentó el mayor número de variables en relación con las otras dimensiones. Un justificante para la cantidad de variables, es el hecho de que el estudio se ha sistematizado en la calidad de la educación integral en Manaus, en la enseñanza primaria, años finales, como una manera de asegurar que en su sumatorio las variables podrían explicar el fenómeno esta perspectiva. Por otro lado, el aumento de las variables no fue decurrente de la pretensión de se obtener ganancias en los coeficientes, así también podría dar lugar a riesgos de redundancia y abandonos por parte de los encuestados, en función del gran número de variables expresada en el cuestionario.

6.5. Aplicación, análisis y tratamiento

La recogida de datos se refiere a la utilización de una amplia variedad de técnicas que pueden ser utilizadas por los investigadores para satisfacer la demanda de informaciones. Sabino (2000), *“La técnica es cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información”*. Para recoger los datos en esta investigación, fue elaborada una carta de presentación, con datos personales del investigador, de la guía de la investigación, el tema de la misma, así como su propósito y las instituciones donde serían realizadas y por último, una declaración de compromisos de los secretos de la misma y su divulgación técnica. Por lo tanto, hablamos directamente con los directores de cada escuela, ya que estos son la figura superior en las Escuelas y Centros de Educación Integral de Manaus, de Educación Básica, de la escuela primaria últimos años, con el fin de respaldar y autorizar la recogida datos.

Tamayo y Tamayo (1994), “una población está determinada por sus características definitorias, por tanto, el conjunto de elementos que posea esta característica se denomina población o universo”. En esta investigación, es el contingente de maestros que trabajan en las ETIs y CETIs, de la escuela primaria de las series finales (9 año), de la ciudad de Manaus-AM, con un total de 12 unidades escolares, de los cuales siete (07) son ETIs que han sido adaptados para la educación a tiempo integral y cinco (05) son CETIs que se construyeron como centros de educación de tiempo integral.

Corroboran (Agresti & Finlay, 2012), afirmando que la Estadística de la prueba Chi-cuadrado comprende cuán cerca de las frecuencias esperadas (E) son de las frecuencias observadas (O). En este sentido, esta estadística introducidos por el británico Karl Pearson en 1900, nos permitió analizar algunas de las hipótesis basadas en la evaluación. Siguiendo de

cerca las reflexiones de este autor, que consistió en la suma de todas las celdas, una época en la que cada celda cuadrada era la diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas, y luego divididas por el cuadrado de la frecuencia esperada. Como se ilustra en la siguiente fórmula.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

Basándose en estos cálculos, cuando H_0 es verdadera, esto quiere decir que O y E tienden a estar cerca de cada celda, al mismo tiempo que es χ^2 , relativamente, pequeño. Por otro lado, cuando H_0 es falsa, esto quiere decir que, al menos algunos de los valores de O y E tienden a no estar cerca, es decir, causando valores mayores en relación con la diferencia $O - E$. Por lo tanto, cuando el resultado apuntando a una prueba estadística con valores más altos, esto significa que cuanto mayor sea el valor de χ^2 , mayor la evidencia en contra H_0 . Este enfoque científico fue utilizado para la obtención de todos los cálculos relativos a los elementos de la variable analizada. Esta investigación siguió la aplicación del SPSS.

En este contexto, el presente estudio siguió las instrucciones para realizar la prueba de Chi-cuadrado, según el autor Larson y Farber (2010). Una vez en este estudio siguieron los pasos enumerados a continuación, que muestra cómo definen todos los parámetros utilizados en la aplicación de la prueba Chi-cuadrado en el software SPSS:

- a) Identificar la afirmación. Determinar las hipótesis nulas y alternativas;
Para cada elemento del paquete de la Evaluación de Contexto, de Entrada, Proceso y Produto. Se determinó H_0 y H_1 , tal como se explica en el paso 2 de la FCM.
- b) Especificar el nivel de significancia;
El nivel de significación para este estudio comprende en $\alpha = 0,05$, Derecho unilateral.
- c) Identificar los grados de libertad;
Para la prueba con una variable, los grados de libertad (gl) para χ^2 se obtuvieron de acuerdo con la siguiente expresión: $gl = k-1$, donde k es el número de categorías de la variable cualitativa. Por lo tanto, las categorías consistían en (1. Totalmente en desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Neutro - ni acuerdo ni desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo), el resultado correspondió a $gl = 5 - 1 = 4$.
- d) Determinar el valor crítico;

Sobre la base de valor $gl = 4$ y el nivel de significación igual a 0,05 entonces el valor crítico es 9,488 de acuerdo con la tabla de valores críticos de la Chi-cuadrado. Una vez en esta tabla muestra que el valor crítico para las zonas de la cola de acuerdo con el grado de libertad. En este sentido, la prueba de ajuste de Chi-cuadrado es siempre una prueba de cola derecha (Larson & Farber 2010).

- e) Determinar la región de rechazo;

La región de rechazo comprende la siguiente prueba: Se $\chi^2 > 9,488$.

- f) Calcular la estadística de prueba;

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Donde O es la frecuencia observada de cada clase y E representa la frecuencia esperada de cada categoría.

- g) Decidir si desea rechazar o no la hipótesis nula;

Si χ^2 está en la región de rechazo, entonces Rechazar H_0 . De lo contrario, no rechazar H_0 .

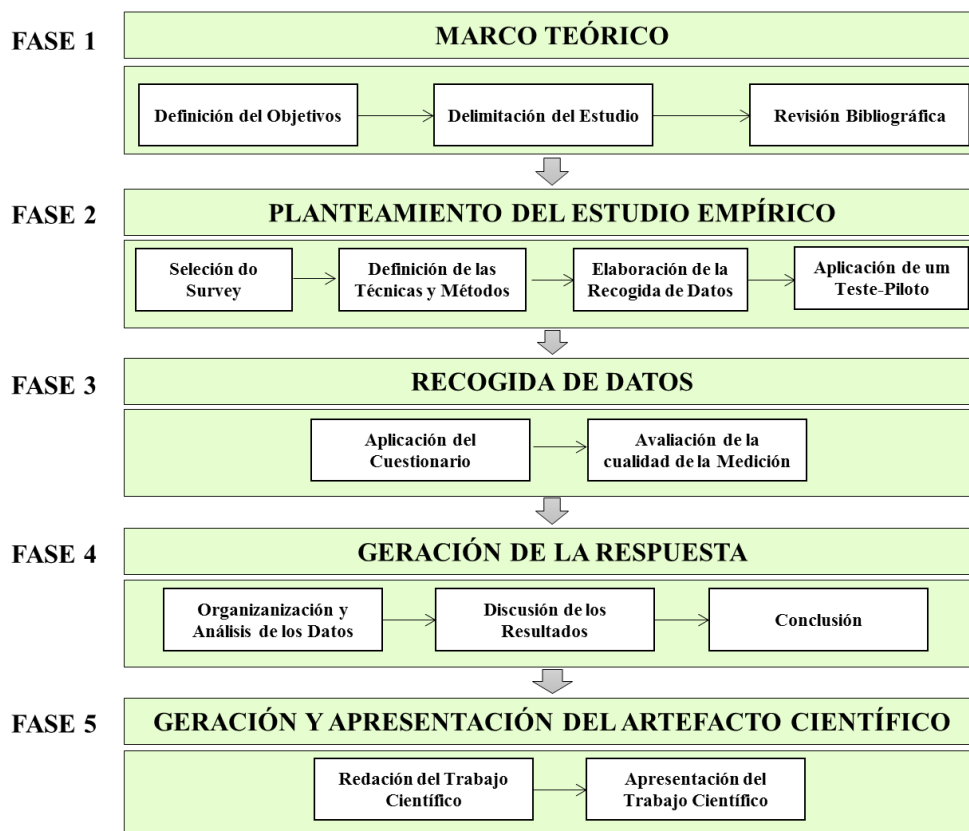
Por otro lado, también se utilizó la regla de decisión basada en un P -valor (valor de probabilidad) con el objetivo de llegar a una conclusión sobre la prueba de hipótesis, sobre la base de este enfoque. Para eso, es necesario comparar el valor P con α basado en el siguiente esquema:

Si $P \leq \alpha$, entonces rechaza H_0 .

Si $P > \alpha$, entonces no rechaza H_0 .

- h) Interpretar la decisión en el contexto de la afirmación original.

Si la estadística de prueba χ^2 superó 9,488. Entonces se puede concluir que la diferencia observada entre las frecuencias esperadas y observadas son significativas $\alpha=0,05$.

Figura 6- Procedimientos Metodológicos

Fuente – Souza, M. A. S., (2013).

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos se llevó a cabo de manera que todos los ETIs y CETIs que ofrecen Educación Básica en la modalidad de escuela primaria últimos años, fueron incluidos. Así, participaron de esta pesquisa 05 CETIs y 07 ETIs en un total de doce (12) instituciones educativas. Alcanzamos los 100% de la población de este tipo de institución. Esta fase duró 17 días en el periodo comprendido entre el 01/11/2015 al 17/11/2015. Tuvimos con el resultado de la cantidad de 209 encuestados en contacto en las instituciones educativas. Por lo tanto, los resultados de este proceso de investigación y de las características y percepciones de los encuestados sobre "Calidad de la Educación en las Escuelas de Tiempo Integral y Centros de Educación en Manaus-AM" se presentarán a lo largo de este capítulo.

1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1.1. Descripción de la muestra

Se obtuve 215 cuestionarios respondidos, más las respuestas consideradas como válidas fueron 209 cuestionarios. De los cuales las ETIs fueron 106 respondientes, con frecuencia simples de 50,7% de respondientes y de los CETIs 103 encuestados, representado 49,3% de los respondientes. Mismo la muestra teniendo más ETIs, (07), todavía el número del profesorado es menor, que en los CETIs (05), los cuales tienen 24 clases cada uno, en cuanto que en las ETIs son de 9 a 12 clases.

Tabla 18- *Cuestionarios y porcentajes de respuestas*

| Cuestionarios enviados | Cuestionarios devueltos | Cuestionarios contestados | Hombres que respondieron | Mujeres que respondieron | No contestados |
|------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|
| 334 | 215 | 209 | 85 = 40,7 | 124 = 59,3 | 06 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE CONTEXTO

En relación a las características de la población estudiada, con base en los datos pertinentes a los profesores de las ETIS y CETIS. Tratándose, por tanto de los resultados referentes a las preguntas demográficas, que corresponden el perfil profesional de los respondientes. Estes que, por su vez, son presentados a lo largo de esta sección.

2.1. Análisis de los datos

2.2. Características de la población

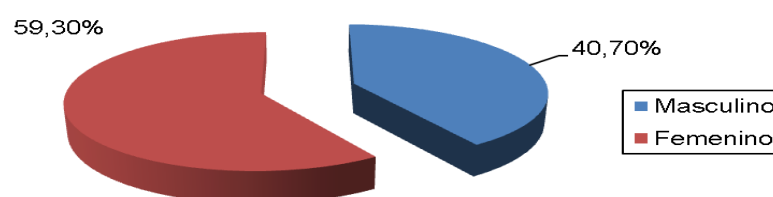
Tabla 19- *Género de los servidores*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-------------|-----------|----------------|---------------------------------------|
| 1 | Género | Masculino | 85 | 40,7 |
| | | Femenino | 124 | 59,3 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación al “Género” de los que respondieron, la mayoría pertenece al sexo femenino, con una frecuencia simple de 124 profesoras, lo que corresponde a un porcentual de 59,3%. Por otro lado, 85 de los que respondieron son pertenecientes al sexo masculino, lo que corresponde a un porcentual de 40,7%. La Tabla 19 sintetiza la distribución de esos datos obtenidos durante la investigación.

Figura 7- *Género de los servidores*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

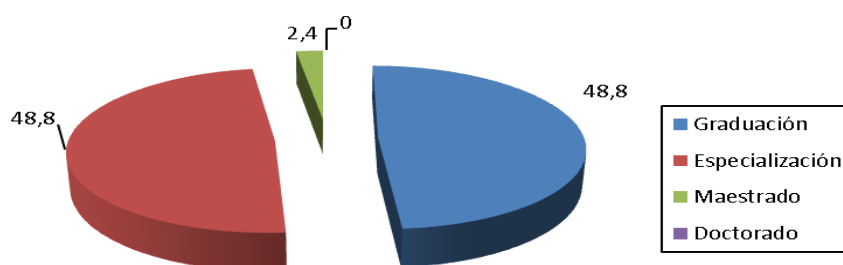
La mayoría de los encuestados son del género femenino (Figura 7), en lo Brasil, en esta profesión predominan las mujeres.

Tabla 20- Titulación

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-------------|-----------------|----------------|---------------------------------------|
| 2 | Titulación | Graduación | 102 | 48,8 |
| | | Especialización | 102 | 48,8 |
| | | Maestrado | 5 | 2,4 |
| | | Doctorado | 0 | 0 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En cuanto a la “Titulación” de los participantes de la investigación, no fue observada ninguna frecuencia para “Doctorado”. Para los pertenecientes al nivel de “graduación” correspondió a una frecuencia de 102 profesores, comprendiendo a un porcentual de 48,8%. La frecuencia “especialización”, también 102 respondieron, lo que representa 48,8%. De estos profesionales están profundizando en su campo del saber, ampliando y desarrollando sus conocimientos. Por su vez, los que afirmaron poseer “maestría” correspondió a una frecuencia de 5 que respondieron, lo que corresponde a 2,4% (Tabla 20).

Figura 8- Titulación

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

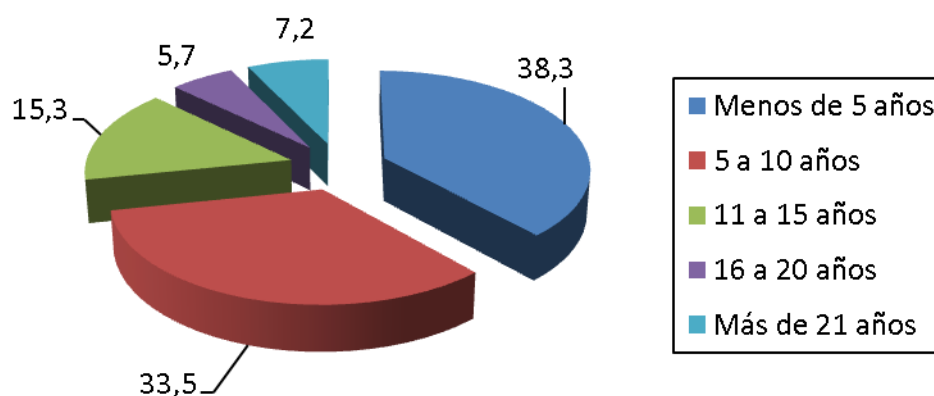
Lo observado en la frecuencia “Doctorado”, que no presentó ninguna frecuencia observada, podemos afirmar que estadísticamente no hay profesores tanto en las ETIs cuanto en los CETIs con esta titulación, como se muestra en la Figura 8.

Tabla 21- *Experiencia de docente en la Educación Básica (6° a 9° años)*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------|----------------|---------------------------------------|
| 3 | Experiencia de docencia en la Educación Básica (6° a 9° año) | Menos de 5 años | 80 | 38,3 |
| | | 5 a 10 años | 70 | 33,5 |
| | | 11 a 15 años | 32 | 15,3 |
| | | 16 a 20 años | 12 | 5,7 |
| | | Más de 21 años | 15 | 7,2 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En lo que se refiere a “Experiencia docente en la Educación Básica (6° a 9° año)” la mayor frecuencia simple con 80 profesores con “menos de 5 años”, que corresponde a un porcentual de 38,3%. Y para los profesores con tiempo de servicio comprendido “entre 5 y 10 años” presentó una frecuencia de 70 profesores, que corresponde “entre 16 y 20 años”, por su vez, ocasionó en 12 frecuencias con porcentuales de 5,7%. Por otro lado, los que respondieron a “más de 21 años” presentó 15 frecuencias observadas, con porcentual de 7,2%, conforme sintetizada en la Tabla 21.

Figura 9- *Experiencia de docente en la Educación Básica (6° a 9° año)*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

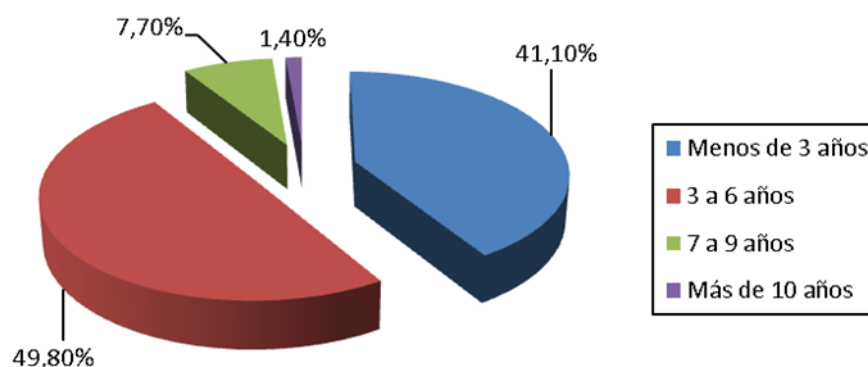
De acuerdo con los datos mostrados en la investigación, la mayoría de los profesionales tienen menos de cinco años de experiencia docente en la Educación Básica (6° a 9° año), como se muestra en la Figura 9.

Tabla 22- *Tiempo de docencia en la ETI/CETI*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-------------------------------------|-----------------|----------------|---------------------------------------|
| 4 | Tiempo de docencia en la ETI o CETI | Menos de 3 años | 86 | 41,1 |
| | | 3 a 6 años | 104 | 49,8 |
| | | 7 a 9 años | 16 | 7,7 |
| | | Más de 10 años | 3 | 1,4 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación al “Tiempo de docencia en la ETI o CETI”, la frecuencia “menos de 3 años”, presentó 86 respondientes, lo que corresponde a un porcentual de 41,1%. La frecuencia comprendida entre “3 a 6 años” presentó la mayor frecuencia simple con 104 respondientes, lo que corresponde a 49,8%. En cuanto a los profesionales entre “7 a 9 años”, presentó frecuencia de 16 y con representatividad porcentual de 7,7%. Tratándose de la frecuencia que corresponde a la línea con “más de 10 años”, presentó 3 frecuencias observadas con porcentual de 1,4% conforme sintetizada en la Tabla 22.

Figura 10- *Tiempo de docencia en la ETI o CETI*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

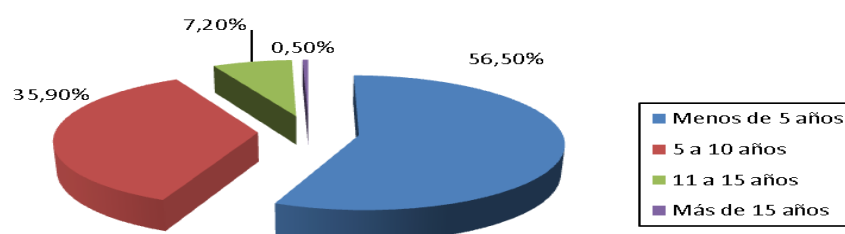
De acuerdo con los datos mostrados en la investigación, la mayoría de los profesionales tienen menos de seis años de experiencia docente específicamente en las ETI e CETI, como se muestra en la Figura 10.

Tabla 23- *Tabla de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------|----------------|---------------------------------------|
| 5 | Tabla de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI | Menos de 5 años | 118 | 56,5 |
| | | 5 a 10 años | 75 | 35,9 |
| | | 11 a 15 años | 15 | 7,2 |
| | | Más de 15 años | 1 | 0,5 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Concerniente al “Tiempo de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI”, la Tabla 23 describe como la mayor frecuencia simple los comprendidos entre “menos de 5 años” 118, con porcentual de 56,5 respondientes. La frecuencia “5 a 10 años” con 75 respondientes que equivale a 35,9% de la muestra. La frecuencia entre “11 a 15 años”, representa 7,2% y la frecuencia “más de 15 años” con 1 respondiente lo que equivale a 0,5%. Es decir no existe una representación significativa de docentes en el área con experiencia profesional en la actual ETI o CETI.

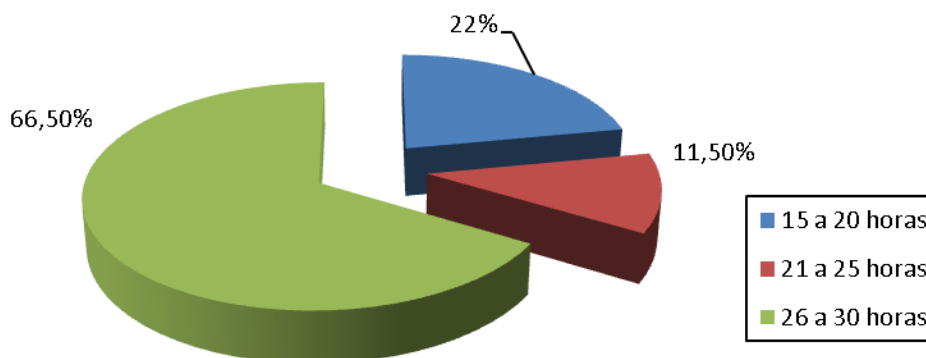
Figura 11- *Tiempo de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Tabla 24- *Horas semanales trabajadas en la docencia con los alumnos*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|---------------|----------------|---------------------------------------|
| 6 | Horas semanales trabajadas en la docencia con los alumnos | 15 a 20 horas | 46 | 22,0 |
| | | 21 a 25 horas | 24 | 11,5 |
| | | 26 a 30 horas | 139 | 66,5 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 12- Horas semanales trabajadas en la docencia con los alumnos

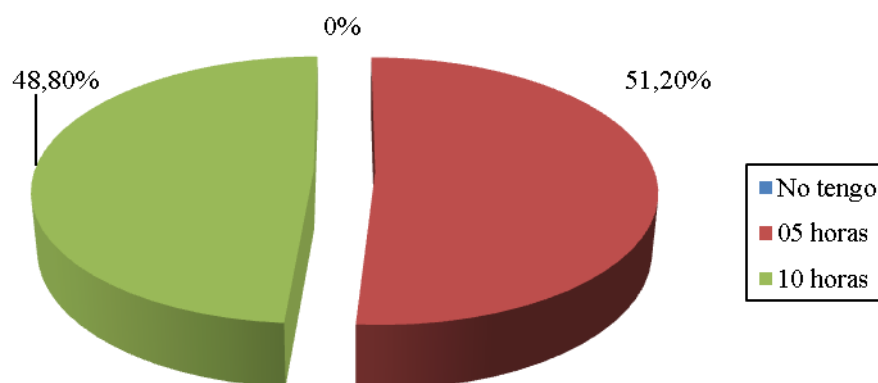
Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación a las “Horas semanales trabajadas en la docencia con alumnos en la ETI o CETI”, la frecuencia “15 a 20 horas”, presentó 46 respondientes, equivalente a 22% de la muestra. La frecuencia “21 a 25 horas” con 24 respondientes, representando un porcentaje de 11,5%. La mayor frecuencia simple se encuentra en “26 a 30 horas” con 139 respondientes, representando 66,5% de la muestra. De esta forma podemos afirmar que estadísticamente los profesores pasan más tiempo con los alumnos, de acuerdo con la Tabla 24.

Tabla 25- Horas de Trabajo Pedagógico-HTP

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---------------------------------|----------|----------------|---------------------------------------|
| 7 | Horas de Trabajo Pedagógico-HTP | No tengo | 0 | 0 |
| | | 05 horas | 107 | 51,2 |
| | | 10 horas | 102 | 48,8 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 13- Horas de Trabajo Pedagógico-HTP

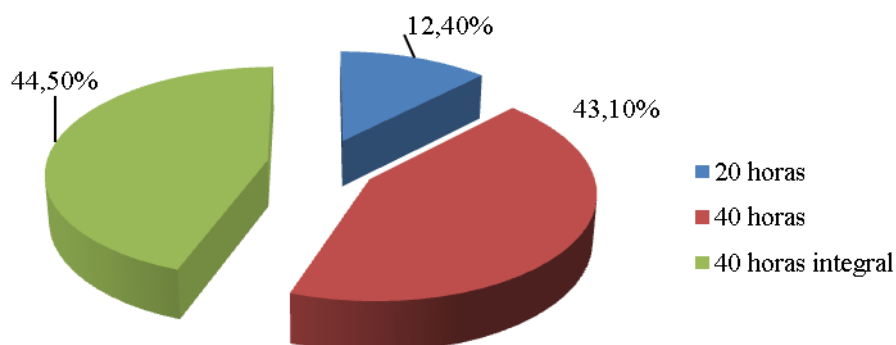
Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En lo que se refiere a las “Horas de Trabajo Pedagógico-HTP”, fue observado que en la frecuencia “no tengo” no presentó ninguna frecuencia. La frecuencia “05 horas”, presentó la mayor frecuencia simple con 107 respondientes, correspondiendo a 52,1% y la frecuencia “10 horas” con 102 respondientes. Estadísticamente, podemos concluir que todos los profesores poseen la HTP, según la Tabla 25.

Tabla 26- Jornada de Trabajo

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--------------------|-------------------|----------------|---------------------------------------|
| 8 | Jornada de Trabajo | 20 horas | 26 | 12,4 |
| | | 40 horas | 90 | 43,1 |
| | | 40 horas integral | 93 | 44,5 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 14- Jornada de Trabajo

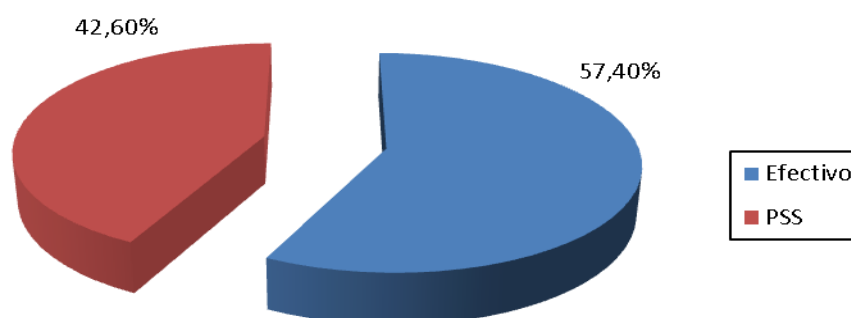
Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Referente a la “Jornada de trabajo”, la frecuencia “20 horas”, presentó 26 respondientes, con porcentual de 12,4%. La frecuencia “40 horas”, comprende 90 respondientes que corresponde a 43,1% y la frecuencia “40 horas integral” es la mayor frecuencia simple, representó 93 con porcentual de 44,5% del total de la muestra. Los valores son estadísticamente significantes, según la Tabla 26, pues comprueba que la mayoría de los profesores trabajan 40 horas, sea exclusivamente en la unidad de ensino en la ETI o en lo CETI, o en otra unidad.

Tabla 27- Tipo de vínculo con la SEDUC

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|------------------------------|----------|----------------|---------------------------------------|
| 9 | Tipo de vínculo con la SEDUC | Efectivo | 120 | 57,4 |
| | | PSS | 89 | 42,6 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 15- Tipo de vínculo con la SEDUC

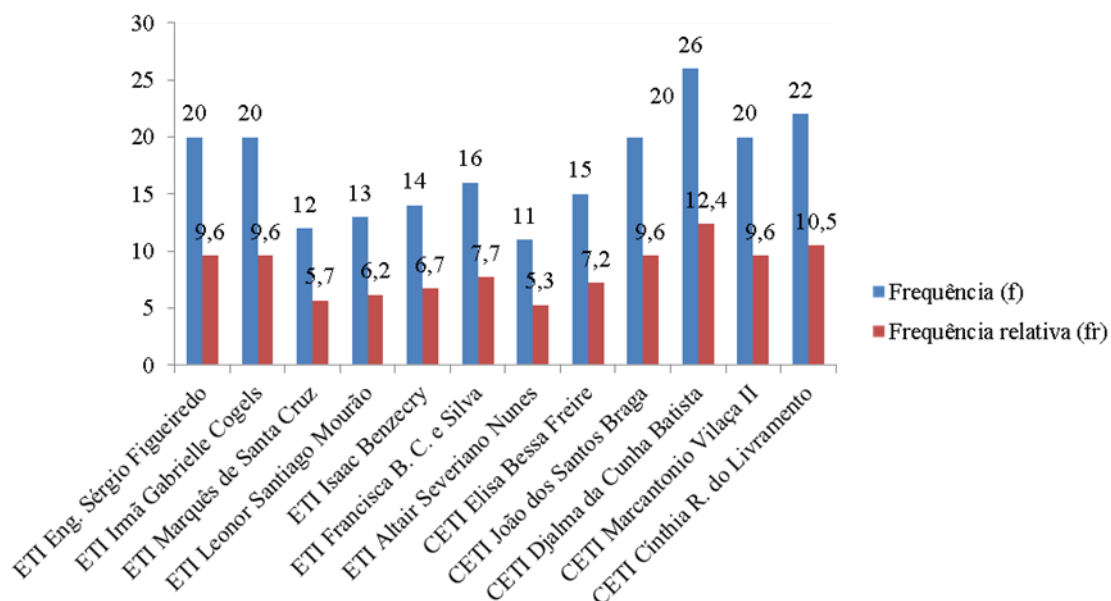
Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En lo que se refiere el “Tipo de vínculo con la SEDUC”, la mayor frecuencia simple encontrada fue de 120 profesores “efectivos”, con porcentual representativo que corresponde a 57,4% de los respondientes. La opción “PSS”, con frecuencia de 89 respondientes, con porcentual de 42,6%. De esta forma, podemos inferir que en el cuadro del personal de la unidad escolar predominan los profesores concursados según la Tabla 27.

Tabla 28- Unidad educativa donde trabajan los respondientes

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|----------------------------------|----------------|---------------------------------------|
| 10 | La unidad educativa en que trabajan los respondientes | ETI Eng. Sérgio Figueiredo | 20 | 9,6 |
| | | ETI Irmã Gabrielle Cogels | 20 | 9,6 |
| | | ETI Marqués de Santa Cruz | 12 | 5,7 |
| | | ETI Leonor Santiago Mourão | 13 | 6,2 |
| | | ETI Isaac Benzecry | 14 | 6,7 |
| | | ETI Francisca B. C. e Silva | 16 | 7,7 |
| | | ETI Altair Severiano Nunes | 11 | 5,3 |
| | | CETI Elisa Bessa Freire | 15 | 7,2 |
| | | CETI Joao dos Santos Braga | 20 | 9,6 |
| | | CETI Djalma da Cunha Batista | 26 | 12,4 |
| | | CETI Marcantonio Vilaça II | 20 | 9,6 |
| | | CETI Cinthia Régia do Livramento | 22 | 10,5 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 16- Unidad educativa donde trabajan los respondientes

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuanto a la “Unidad educativa donde trabajan” los respondientes, fueron observadas frecuencias simple para la ETI Eng. Sérgio Figueiredo presentó 20, la ETI Irmã Gabrielle Cogels 20, la ETI Marquês de Santa Cruz 12, la ETI Leonor Santiago Mourão 13, la ETI Isaac Benzecry 14, la ETI Francisca B. C. e Silva 16, la ETI Altair Severiano Nunes 11, el CETI Elisa Bessa Freire 15, el CETI João dos Santos Braga 20, el CETI Djalma da Cunha Batista 26, el CETI Marcantonio Vilaça II 20 y el CETI Cinthia Régia do Livramento 22. Entre los CETIs, lo que presentó la mayor frecuencia simple fue “26” el CETI Djalma da Cunha Batista y entre las ETIs fue respectivamente las ETI Irmã Gabrielle Cogels y ETI Eng. Sérgio Figueiredo presentó la frecuencia “20”, de acuerdo con la Tabla 28. Los participantes de las ETIs fueron 106 respondientes y de los CETIs 103.

2.3. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO

Podemos concluir que na **Evaluación de Contexto**, los resultados referentes a las preguntas demográficas fueran: la mayoría de los encuestados pertenecen al sexo femenino, con una frecuencia simple de 124 profesoras con porcentual 59,3%. Los niveles de “graduación” y “Especialización” correspondieron a una frecuencia de 102 profesores para ambas las frecuencias, correspondiente al porcentaje 48,8%. La “Experiencia docente en Educación Básica (6° a 9° año)” presentó mayor frecuencia simple “80” con “menos de 5

años”, que corresponde a un porcentual de 38,3%. El “Tiempo de docencia en la ETI o CETI”, con la frecuencia comprendida entre “3 a 6 años” presentó la mayor frecuencia simple con 104 respondientes, lo que corresponde a 49,8%. El “Tiempo de docencia, específicamente en la actual ETI o CETI”, con la mayor frecuencia simple los comprendidos entre “menos de 5 años” 118, con porcentual de 56,5% respondientes. A las “Horas semanales trabajadas en la docencia con alumnos en la ETI o CETI”, la mayor frecuencia simple se encuentra en “26 a 30 horas” con 139 respondientes, representando 66,5% de la muestra. A las “Horas de trabajo pedagógico-HTP”, la frecuencia “05 horas”, presento la mayor frecuencia simple con 107 respondientes, correspondiendo a 52,1%. En lo que se refiere a la “Jornada de trabajo”, la frecuencia “40 horas integral” es la mayor frecuencia simple, representa 93 porcentual de 44,5% del total de la muestra. En relación el “Tipo de vínculo con la SEDUC”, la mayor frecuencia simple encontrada fue de 120 profesores “efectivos”, con porcentual representativo que corresponde a 57,4% de los respondientes. Cuanto a la “unidad educativa en cual trabajan” los respondientes, entre los CETIs, lo que presentó la mayor frecuencia simple fue “26” el CETI Djalma da Cunha Batista y entre las ETIs fueran, respectivamente, las ETIs Irmã Gabrielle Cogels y la ETI Eng. Sérgio Figueiredo presentó la frecuencia “20”.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE ENTRADA

En relación a la Evaluación de Entrada, con base en los datos correspondientes a la existencia de cultura innovadora de las ETIS y CETIS. Tratándose, por tanto de los resultados referentes a las subcategorías de existencia de cultura innovadora, conocimiento de la calidad, documentos oficiales y implicación del profesorado. Estes que, por su vez, son presentados a lo largo de esta sección.

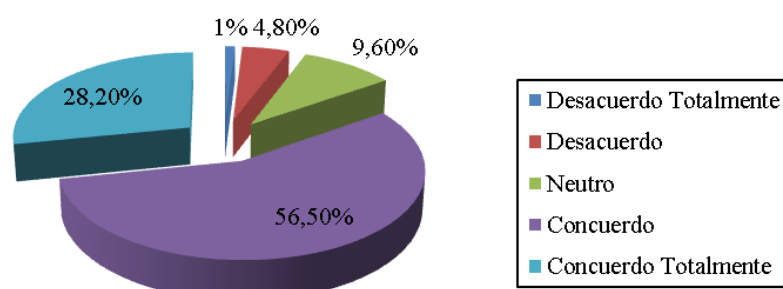
3.1. Existencia de cultura innovadora

3.2.1. Promoción de proyectos educativos

Tabla 29- *Promueven proyectos educativos*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 11 | Promueven proyectos educativos | Desacuerdo Totalmente | 2 | 1,0 |
| | | Desacuerdo | 10 | 4,8 |
| | | Neutro | 20 | 9,6 |
| | | Concuerdo | 118 | 56,5 |
| | | Concuerdo Totalmente | 59 | 28,2 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 17- *Promueven proyectos educativos*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

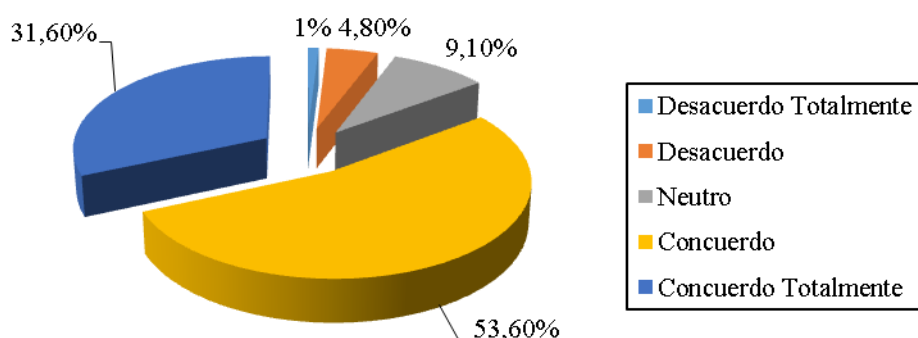
Cuando preguntamos si en la escuela “Promueven proyectos educativos”, la mayoría de los profesores respondió que concuerda (56,5%) o concuerda totalmente (28,2%). Solamente 1% respondió que está en total desacuerdo Tabla 29. Esos datos demuestran que los proyectos educativos son importantes herramientas en el proceso de enseñanza de aprendizaje.

3.2.2. Participa habitualmente en proyectos educativos

Tabla 30- *Participa en proyectos educativos*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-----------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 12 | Participa en proyectos educativos | Desacuerdo Totalmente | 2 | 1 |
| | | Desacuerdo | 10 | 4,8 |
| | | Neutro | 19 | 9,1 |
| | | Concuerdo | 112 | 53,6 |
| | | Concuerdo Totalmente | 66 | 31,6 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 18- *Participa en proyectos educativos*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

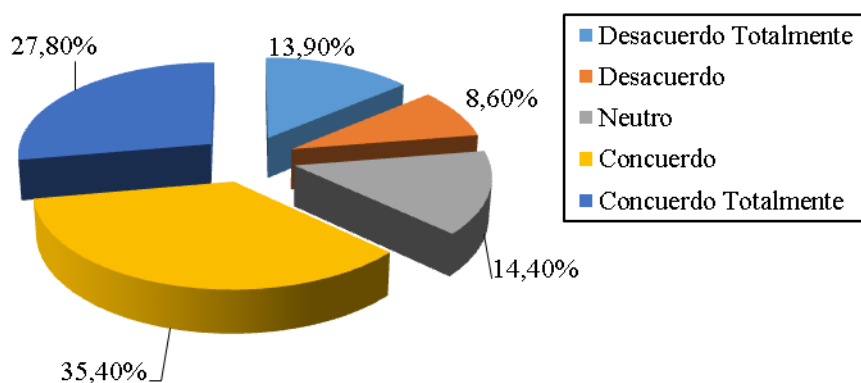
La respuesta para la pregunta “Participa en proyectos educativos”, la mayoría de los profesores respondió que concuerda (53,6%) o concuerda totalmente (31,6%). Solamente 1% respondió que está en total desacuerdo, en la Tabla 30 esos datos demuestran el involucramiento de los profesores en proyectos educativos.

3.2.3. Los profesores recibieron premios individual y/o colectivo en los últimos años

Tabla 31- *Los profesores recibieron algún premio*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 13 | Los profesores recibieron algún premio | Desacuerdo Totalmente | 29 | 13,9 |
| | | Desacuerdo | 18 | 8,6 |
| | | Neutro | 30 | 14,4 |
| | | Concuerso | 74 | 35,4 |
| | | Concuerso Totalmente | 58 | 27,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 19- Los profesores recibieron algún premio

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

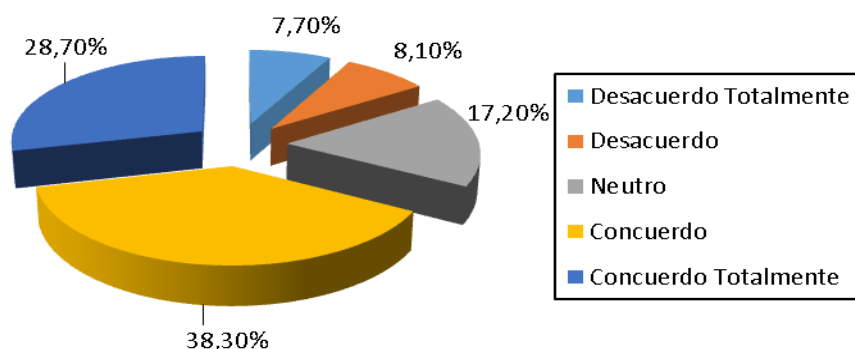
En la Tabla 31 están los datos referentes a la “Premiación a los proyectos de los profesores” los datos demuestran que los mismos fueron premiados, considerando que 35,4% concuerda e 27,8% concuerda totalmente.

3.2.4. Alumnos que recibieron algún premio individual o colectivo en los últimos años

Tabla 32- Alumnos que recibieron algún premio

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-------------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 14 | Alumnos que recibieron algún premio | Desacuerdo Totalmente | 16 | 7,7 |
| | | Desacuerdo | 17 | 8,1 |
| | | Neutro | 36 | 17,2 |
| | | Concuerto | 80 | 38,3 |
| | | Concuerto Totalmente | 60 | 28,7 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 20- Alumnos que recibieron algún premio

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

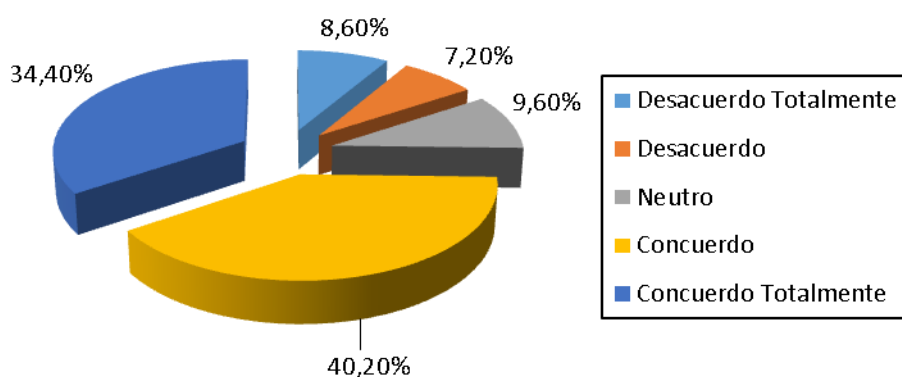
Así como los proyectos de los profesores, los alumnos también recibieron algún premio según las respuestas concuerdo (38,3%) y concuerdo totalmente (28,7%) dispuestas en la Tabla 32. En cuanto, 15% respondieron que desacuerdan totalmente (7,7%) o desacuerdan (8,1%).

3.2.5. Reconocimiento en ámbito municipal, estadual, federal o internacional

Tabla 33- Premiación y reconocimiento

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-----------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 15 | Premiación y reconocimiento | Desacuerdo Totalmente | 18 | 8,6 |
| | | Desacuerdo | 15 | 7,2 |
| | | Neutro | 20 | 9,6 |
| | | Concuerso | 84 | 40,2 |
| | | Concuerso Totalmente | 72 | 34,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 21- Premiación y reconocimiento

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuanto a la “Premiación y reconocimiento”, la mayoría respondió que concuerda (40,2%) o concuerda totalmente (34,4%), en contra partida 8,6% desacuerda totalmente o desacuerda (7,2%) según la Tabla 33.

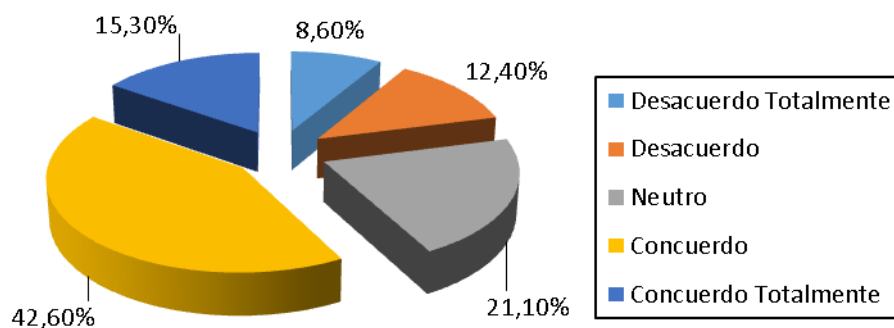
3.2. Conocimiento de la calidad

3.2.1. Formación pedagógica en el área de calidad

Tabla 34- Formación pedagógica en calidad

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 16 | Formación pedagógica en calidad | Desacuerdo Totalmente | 18 | 8,6 |
| | | Desacuerdo | 26 | 12,4 |
| | | Neutro | 44 | 21,1 |
| | | Concuerso | 89 | 42,6 |
| | | Concuerso Totalmente | 32 | 15,3 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 22- Formación en calidad

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

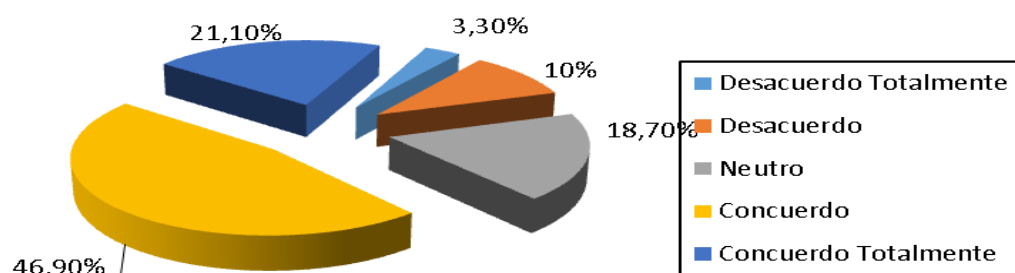
La Tabla 34 muestra los datos relativos a la “Formación en calidad”, las respuestas muestran que 42,6% concuerdan y 15,3% concuerdan totalmente, solamente 8,6% desacuerdan totalmente.

3.3.2. Utilizaron documentos y libros sobre calidad en la educación

Tabla 35- Utilizaron documentos sobre la calidad en la educación

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 17 | Utilizaron documentos sobre la calidad en la educación | Desacuerdo Totalmente | 7 | 3,3 |
| | | Desacuerdo | 21 | 10 |
| | | Neutro | 39 | 18,7 |
| | | Concuerto | 98 | 46,9 |
| | | Concuerto Totalmente | 44 | 21,1 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 23- Utilizaron documentos sobre la calidad en la educación

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuando los profesores fueron indagados si “Utilizan documentos sobre la calidad educativa” 46,9% dijeron que concuerdan y 21,1% concuerda totalmente y apenas 3,3% desacuerdan totalmente, según la Tabla 35.

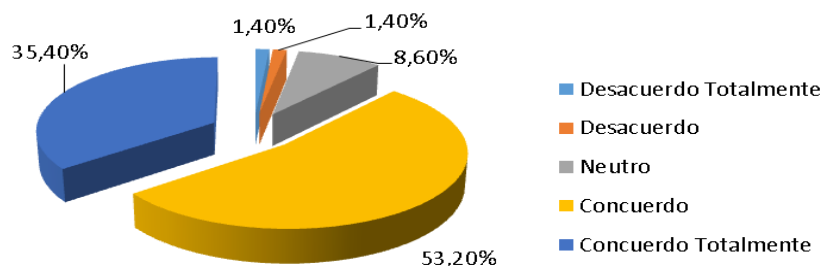
3.3. Conocimiento de los documentos relacionados a la Educación Básica (LDB, PNE, PEE y PPP)

3.3.1. Conocen la LDB

Tabla 36- Conoce la LDB

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|-------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 18 | Conoce LDB | Desacuerdo Totalmente | 3 | 1,4 |
| | | Desacuerdo | 3 | 1,4 |
| | | Neutro | 18 | 8,6 |
| | | Concuerto | 111 | 53,2 |
| | | Concuerto Totalmente | 74 | 35,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 24- Conoce la LDB

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

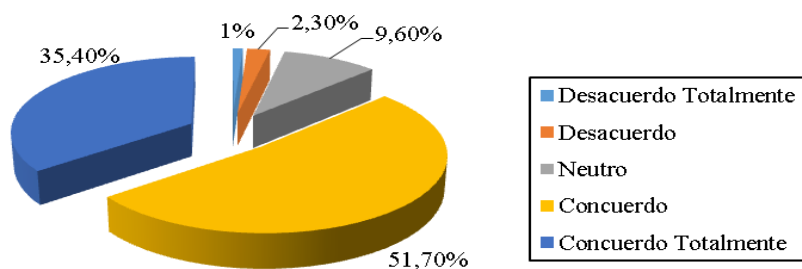
En relación a los documentos relacionados a la Educación Básica, los datos demuestran que 53% concuerdan y 35,4% concuerdan totalmente que conocen la LDB, eso demuestra la grande importancia que este documento representa para los profesores de la Educación Básica de acuerdo con la Tabla 36.

3.3.2. Conoce el PNE

Tabla 37- Conoce el PNE

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 19 | Conoce el PNE | Desacuerdo Totalmente | 2 | 1 |
| | | Desacuerdo | 5 | 2,3 |
| | | Neutro | 20 | 9,6 |
| | | Concuerto | 108 | 51,7 |
| | | Concuerto Totalmente | 74 | 35,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 25- Conoce el PNE

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

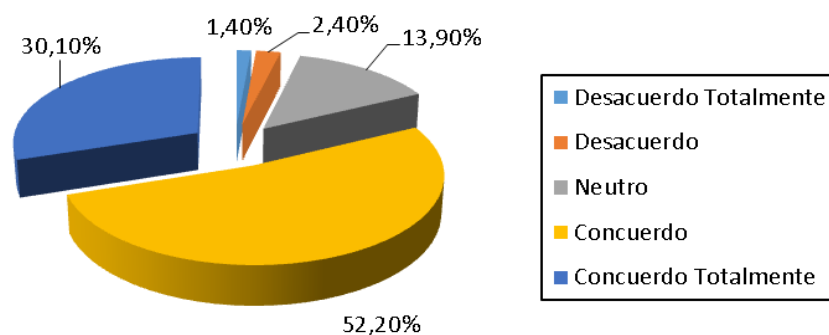
El Plano Nacional de Educación - PNE, es un instrumento de grande importancia para la Educación Básica, también muestra ser conocido, pues en la Tabla 37, los datos demuestran que 51,7% concuerdan y 35,4% concuerdan totalmente.

3.3.3. Conoce el PEE

Tabla 38- Conoce el PEE

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 20 | Conoce el PEE | Desacuerdo Totalmente | 3 | 1,4 |
| | | Desacuerdo | 5 | 2,4 |
| | | Neutro | 29 | 13,9 |
| | | Concuerso | 109 | 52,2 |
| | | Concuerso Totalmente | 63 | 30,1 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 26- Conoce el PEE

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

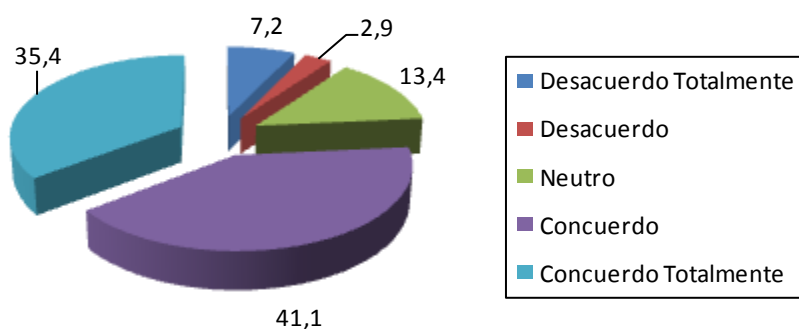
En la Tabla 38 son demostrados los datos referentes a conoce el “Plano Estatal de la Educación - PEE, donde muestra 52,2% concuerdan y 30,1% concuerda totalmente. Solamente 1,4% dijeron que desacuerdan totalmente.

3.3.4. Conoce el PPP

Tabla 39- Conoce el PPP de esta ETI/CETI

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 21 | Conoce el PPP de esta ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 15 | 7,2 |
| | | Desacuerdo | 6 | 2,9 |
| | | Neutro | 28 | 13,4 |
| | | Concuendo | 86 | 41,1 |
| | | Concuendo Totalmente | 74 | 35,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 27- Conoce el PPP de esta ETI/CETI

Fuente: los datos son de derecho de la autora

Cuando los profesores fueron preguntados si “Conocen el PPP” de la institución, la mayoría concordó 41,1% y 35,4% concuerdan totalmente, y 7,2% desacuerdan totalmente, de acuerdo con la Tabla 39.

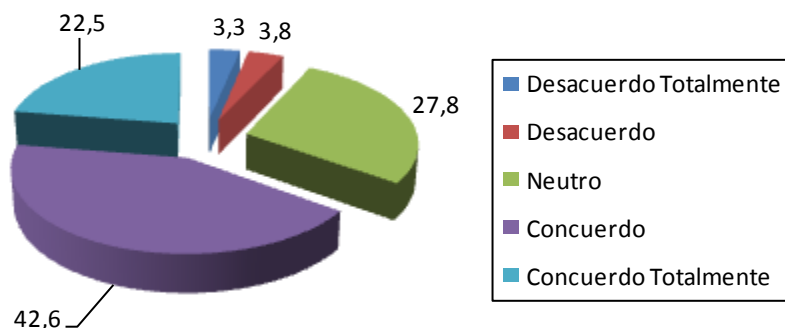
3.4. Implicación de los profesores

3.4.1. Envolvimiento de más de la mitad con la mejoría de la calidad de enseñanza

Tabla 40- Profesores comprometidos con la calidad

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 22 | Profesores comprometidos con la calidad | Desacuerdo Totalmente | 7 | 3,3 |
| | | Desacuerdo | 8 | 3,8 |
| | | Neutro | 58 | 27,8 |
| | | Concuendo | 89 | 42,6 |
| | | Concuendo Totalmente | 47 | 22,5 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 28- Profesores comprometidos con la calidad

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

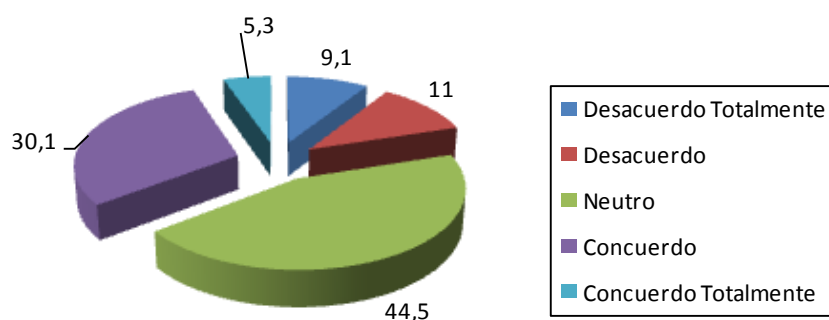
Los datos de la Tabla 40 muestran los resultados de las respuestas “Profesores comprometidos con la calidad de enseñanza”, demuestra que más de 42% concuerdan y 22,5% concuerdan totalmente. Apenas 3,3% desacuerdan totalmente.

3.4.2. En el inicio hubo profesores que no se involucraron con la mejoría de la calidad de enseñanza

Tabla 41- Profesores sin compromiso con la mejoría de la calidad

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 23 | Profesores sin compromiso con la mejoría de la calidad | Desacuerdo Totalmente | 19 | 9,1 |
| | | Desacuerdo | 23 | 11 |
| | | Neutro | 93 | 44,5 |
| | | Concuendo | 63 | 30,1 |
| | | Concuendo Totalmente | 11 | 5,3 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 29- Profesores sin compromiso con la mejoría de la calidad

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

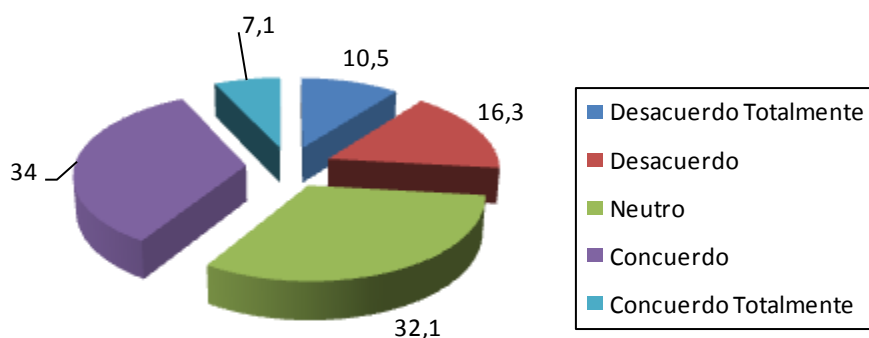
Cuando cuestionados si los “Profesores eran sin compromiso con la mejoría de la calidad de la enseñanza”, la mayoría prefiere mostrarse neutro (44,5%) corroboraron con la respuesta anterior que afirmaba que los mismos eran comprometidos con este ítem.

3.4.3. Fue difícil convencer a muchos profesores a engranarse en la mejoría de la calidad de la enseñanza

Tabla 42- Profesores comprometidos con la mejoría de la calidad de la enseñanza

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 24 | Profesores comprometidos con la mejoría de la calidad de la enseñanza | Desacuerdo Totalmente | 22 | 10,5 |
| | | Desacuerdo | 34 | 16,3 |
| | | Neutro | 67 | 32,1 |
| | | Concuerdo | 71 | 34 |
| | | Concuerdo Totalmente | 15 | 7,1 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 30- Profesores comprometidos con la mejoría de la calidad de la enseñanza

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

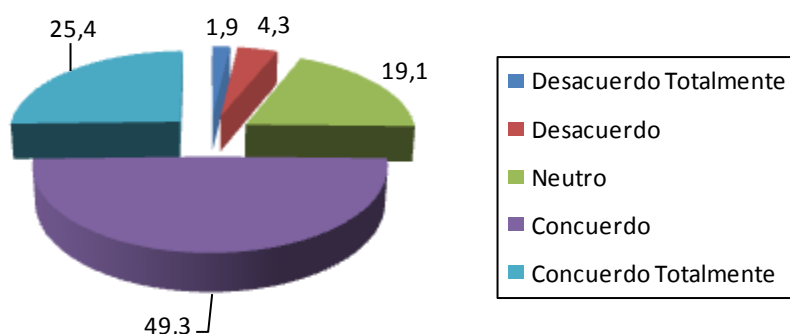
Cuando preguntados si eran engranados en el comprometimiento con la calidad de la enseñanza, los entrevistados concordaron (34%), más otra grande parte no se quiso pronunciar en relación al cuestionamiento mostrándose neutro (32,1%). En esta interrogación, la mayoría no se quiso comprometer alegando que discordaban totalmente (10,5%) o discordaban (16,3%).

3.4.4. Consiguieron el compromiso y aceptación de todos los profesores para mejorar cada vez más la nota de Ideb

Tabla 43- Compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 25 | Compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb | Desacuerdo Totalmente | 4 | 1,9 |
| | | Desacuerdo | 9 | 4,3 |
| | | Neutro | 40 | 19,1 |
| | | Concuerso | 103 | 49,3 |
| | | Concuerso Totalmente | 53 | 25,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 31- Compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuando cuestionados en relación al compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb, gran parte concuerda (49,3%) y 25,4% concuerda totalmente, siendo que solamente un total de cerca de 6% desacuerda o desacuerda totalmente.

3.5. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE ENTRADA

Cuando preguntamos si en la escuela “Promueven proyectos educativos”, la mayoría de los profesores respondió que concuerda (56,5%) o concuerda totalmente (28,2%). Esos datos demuestran que los proyectos educativos son importantes herramientas en el proceso de ensino de aprendizaje. En relación a la “Participación en proyectos educativos”, la mayoría de los profesores respondió que concuerda (53,6%) o concuerda totalmente (31,6%) esos datos demuestran el involucramiento de los profesores en proyectos educativos. Los datos referentes a la “Premiación a los proyectos de los profesores” los datos demuestran que los mismos fueron premiados, considerando que 35,4% concuerda e 27,8% concuerda totalmente. Los proyectos de los profesores, los alumnos también recibieron algún premio según las respuestas concuerdo (38,3%) y concuerdo totalmente (28,7%) dispuestas en la Tabla 32. Cuanto a la “Premiación y reconocimiento”, la mayoría respondió que concuerda (40,2%) o concuerda totalmente (34,4). Los datos relativos a la “Formación en calidad”, las respuestas muestran que 42,6% concuerdan y 15,3% concuerdan totalmente. Los profesores fueron indagados si “Utilizan documentos sobre la calidad educativa” 46,9% dijeron que concuerdan y 21,1%

concuera totalmente. Los documentos relacionados a la Educación Básica, los datos demuestran que 53% concuerdan y 35,4% concuerdan totalmente que conocen la LDB, eso demuestra la grande importancia que este documento representa para los profesores de la Educación Básica. El Plano Nacional de Educación-PNE, es un instrumento de grande importancia para la Educación Básica, también muestra ser conocido, pues los datos demuestran que 51,7% concuerdan y 35,4% concuerdan totalmente. Los datos referentes a conoce el “Plano Estatal de la Educación-PEE, donde muestra 52,2% concuerdan y 30,1% concuerda totalmente. Los profesores conocen el PPP” de la institución, la mayoría concordó 41,1% y 35,4% concuerdan totalmente. Los Profesores son comprometidos con la calidad de ensino” más de 42% concuerdan y 22,5% concuerdan totalmente. Los “Profesores eran sin compromiso con la mejoría de la calidad de la enseñanza”, la mayoría prefiere mostrarse neutro (44,5%) corroboraron con el la respuesta anterior que afirmaba que los mismos eran comprometidos con este ítem. Cuando preguntados si eran engranados en el comprometimiento con la calidad de la enseñanza, los entrevistados concordaron (34%), más otra grande parte no se quiso pronunciar en relación al cuestionamiento mostrándose neutro (32,1%), la mayoría no se quiso comprometer alegando que discordaban totalmente (10,5%) o discordaban (16,3%). En relación al compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb, gran parte concuerda (49,3%) y 25,4% concuerda totalmente. De manera general los profesores demuestran un comprometimiento con la calidad de la enseñanza, mas ese comprometimiento todavía no está totalmente consolidado.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PROCESO

En relación a la **Evaluación de Proceso**, con base en los datos correspondientes a las subcategorías de liderazgo en proceso, formación, información y aprendizaje de las ETIs y CETIs. Tratándose, por tanto de los resultados referentes a los indicadores de las subcategorías. Estes que, por su vez, son presentados a lo largo de esta sección.

4.1. Lideranza en proceso

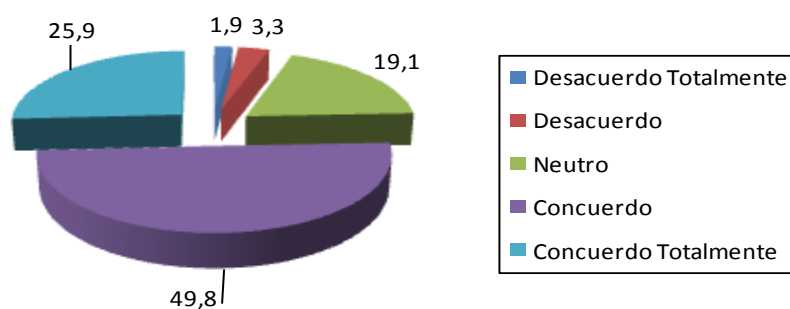
4.1.1. El Equipo Directivo facilita el acceso de la información

4.1.2. El equipo directivo facilita el acceso a los datos y acciones para la mejoría de la calidad de la enseñanza

Tabla 44- *El equipo directivo facilita el acceso a los datos y acciones*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 26 | El equipo directivo facilita el acceso a los datos y acciones | Desacuerdo Totalmente | 4 | 1,9 |
| | | Desacuerdo | 7 | 3,3 |
| | | Neutro | 40 | 19,1 |
| | | Concuerdo | 104 | 49,8 |
| | | Concuerdo Totalmente | 54 | 25,9 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 32- *El equipo directivo facilita el acceso a los datos y acciones*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

La tabla 44, muestra los datos relativos al comportamiento del Equipo Directivo en relación a la misma facilitar el acceso a los datos y acciones. Los resultados demuestran que 49,8% concuerdan y 25,9% concuerdan totalmente.

4.2. El equipo directivo es accesible

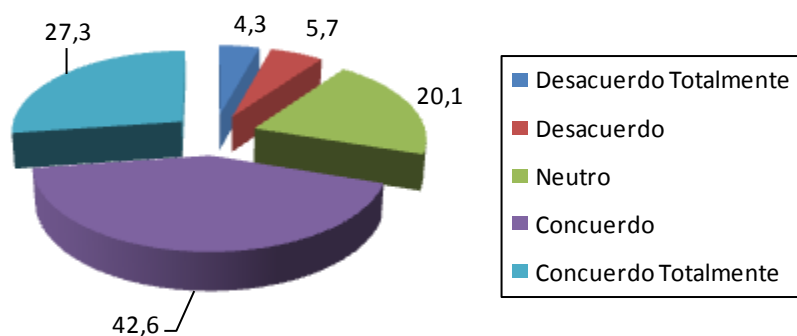
4.2.1. Accesibilidad al Equipo directivo por la comunidad escolar

Tabla 45- *Accesibilidad al Equipo directivo por la comunidad escolar*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 27 | Accesibilidad al Equipo directivo por la comunidad escolar | Desacuerdo Totalmente | 9 | 4,3 |
| | | Desacuerdo | 12 | 5,7 |
| | | Neutro | 42 | 20,1 |
| | | Concuerdo | 89 | 42,6 |
| | | Concuerdo Totalmente | 57 | 27,3 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 33- *Accesibilidad al Equipo directivo por la comunidad escolar*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Los datos de la Tabla 45 demuestran que 42,6% concuerdan que el Equipo Directivo es accesible a la comunidad escolar contra apenas 4,3% que descuerdan totalmente.

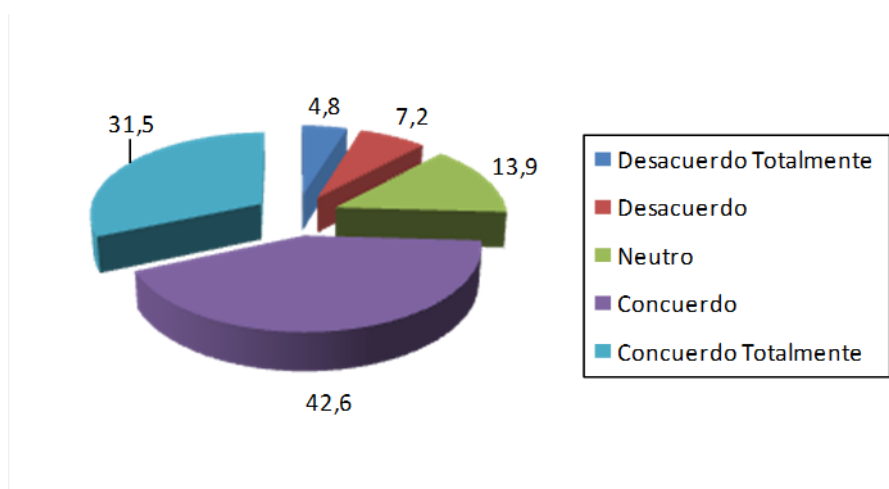
4.2.2. Con base en la gestión participativa, el Equipo directivo conversa, discute y reflexiona sobre las acciones con la comunidad educativa.

Tabla 46- *El Equipo directivo conversa, discute y reflexiona sobre las acciones con la comunidad*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 28 | El Equipo directivo conversa, discute y reflexiona sobre las acciones con la comunidad educativa | Desacuerdo Totalmente | 10 | 4,8 |
| | | Desacuerdo | 15 | 7,2 |
| | | Neutro | 29 | 13,9 |
| | | Concuerdo | 89 | 42,6 |
| | | Concuerdo Totalmente | 66 | 31,5 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 34- *El Equipo directivo conversa, discute y reflexiona sobre las acciones con la comunidad*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Los datos de la tabla 46 muestran que la gestión del Equipo Directivo de las escuelas participantes de esta investigación es participativa, habla y discute las acciones con la comunidad educativa, pues más de 42,6% de los entrevistados concuerdan con el cuestionamiento.

4.3. Calificación profesional

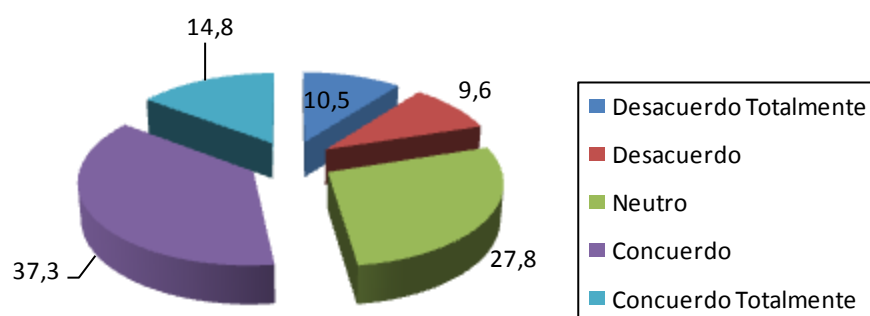
4.3.1. Capacitación para profesores

Tabla 47- Capacitación para los profesores

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 29 | Capacitación para profesores | Desacuerdo Totalmente | 22 | 10,5 |
| | | Desacuerdo | 20 | 9,6 |
| | | Neutro | 58 | 27,8 |
| | | Concuerdo | 78 | 37,3 |
| | | Concuerdo Totalmente | 31 | 14,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 35- Capacitación para profesores



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

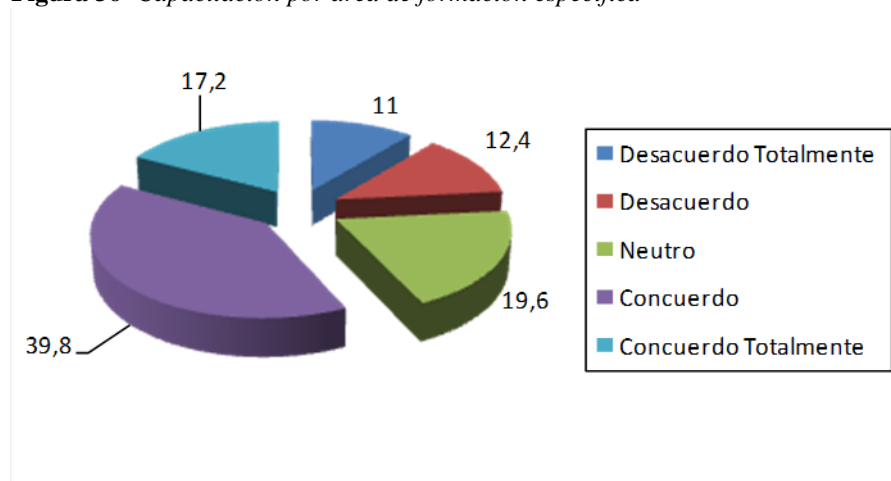
Cuanto a la “Capacitación de los profesores”, la mayoría de los entrevistados concuerda 37,3% y 14,8% concuerda totalmente, los datos son demostrados en la Tabla 47 confirman que los profesores reciben capacitación en las ETIs y CETIs.

4.3.2. Capacitación por área de formación específica

Tabla 48- Capacitación por área de formación específica

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 30 | Capacitación por área de formación específica | Desacuerdo Totalmente | 23 | 11 |
| | | Desacuerdo | 26 | 12,4 |
| | | Neutro | 41 | 19,6 |
| | | Concuerdo | 83 | 39,8 |
| | | Concuerdo Totalmente | 36 | 17,2 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 36- Capacitación por área de formación específica

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

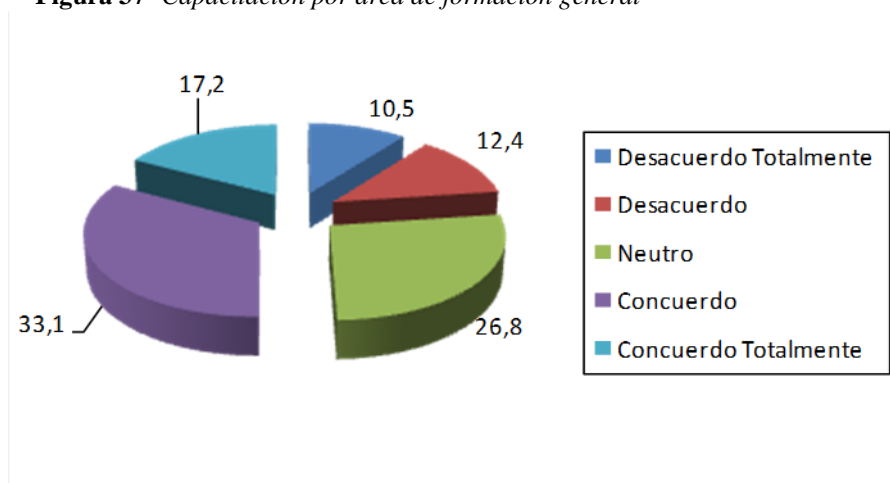
Cuanto a la “Capacitación de los profesores por área de formación específica”, la mayoría de los entrevistados concuerda 39,8% y 17,2% concuerda totalmente, los datos es demostrados en la Tabla 48.

4.3.3. Capacitación por área de formación general

Tabla 49- Capacitación por área de formación general

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 31 | Capacitación por área de formación general | Desacuerdo Totalmente | 22 | 10,5 |
| | | Desacuerdo | 26 | 12,4 |
| | | Neutro | 56 | 26,8 |
| | | Concuerdo | 69 | 33,1 |
| | | Concuerdo Totalmente | 36 | 17,2 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 37- Capacitación por área de formación general

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuanto a la “Capacitación de los profesores por área de formación general”, la mayoría de los entrevistados concuerda 33,1% y 17,2% concuerda totalmente, los datos es demostrada en la Tabla 49.

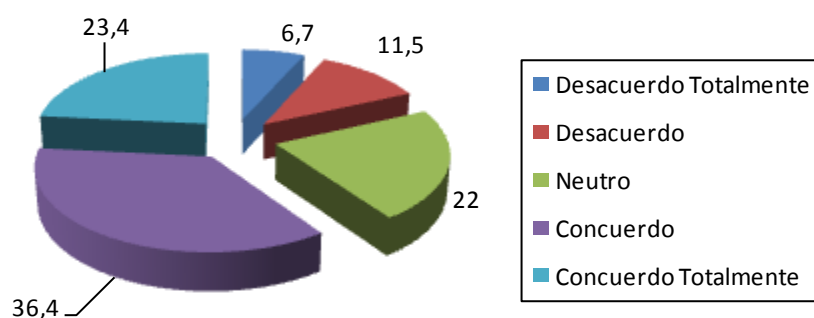
4.3.4. Formación profesional continuada (especialización/maestría) para los profesionales de la red de enseñanza

Tabla 50- Formación profesional continuada

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|----------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 32 | Formación profesional continuada | Desacuerdo Totalmente | 14 | 6,7 |
| | | Desacuerdo | 24 | 11,5 |
| | | Neutro | 46 | 22 |
| | | Concuerdo | 76 | 36,4 |
| | | Concuerdo Totalmente | 49 | 23,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 38- Formación profesional continuada



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuanto a la capacitación de los profesores por área de formación continuada, la mayoría de los entrevistados concuerda 36,4% y 23,4% concuerda totalmente, los datos es demostrada en la Tabla 50.

4.4. Interés de los padres

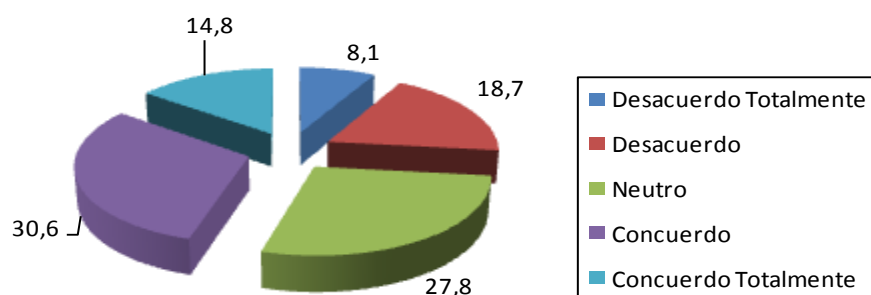
4.4.1. Interés por la mejoría de la calidad de enseñanza de los hijos

Tabla 51- *Interés por la mejoría de la calidad de enseñanza de los hijos*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 33 | Interés por la mejoría de la calidad de enseñanza de los hijos | Desacuerdo Totalmente | 17 | 8,1 |
| | | Desacuerdo | 39 | 18,7 |
| | | Neutro | 58 | 27,8 |
| | | Concuerdo | 64 | 30,6 |
| | | Concuerdo Totalmente | 31 | 14,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 39- *Interés por la mejoría de la calidad de enseñanza de los hijos*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Los datos de la Tabla 51 muestran el interés por la mejoría por la calidad de la enseñanza de los hijos, 30,6% concuerdan y 14,8% concuerdan totalmente.

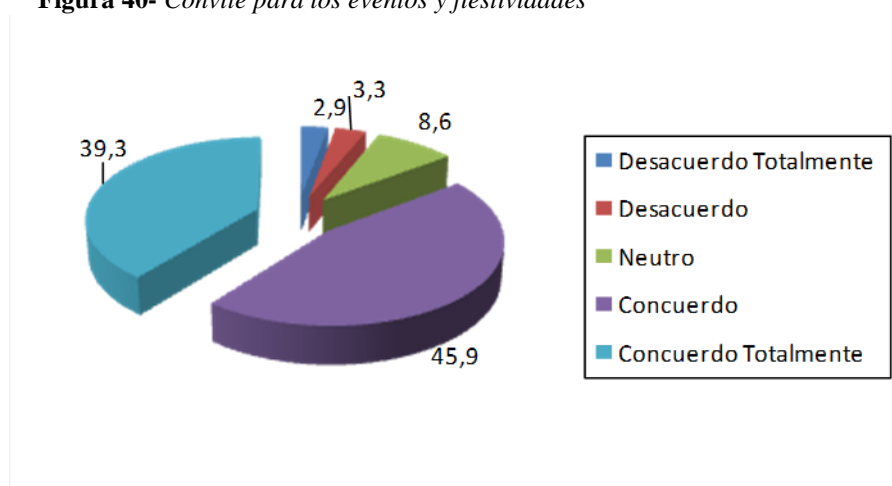
4.4.2. Conviene para los eventos (ferias, exposiciones, oficinas y eventos culturales) y festividades.

Tabla 52- Conviene para los eventos y festividades

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 34 | Conviene para los eventos (ferias, exposiciones, oficinas y eventos culturales) y festividades | Desacuerdo Totalmente | 6 | 2,9 |
| | | Desacuerdo | 7 | 3,3 |
| | | Neutro | 18 | 8,6 |
| | | Concuerdo | 96 | 45,9 |
| | | Concuerdo Totalmente | 82 | 39,3 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 40- Conviene para los eventos y festividades



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Los datos de la Tabla 52 muestran los resultados de “Conviene para los eventos”, 45,9% concuerdan y 39,3% concuerdan totalmente.

4.5. Información

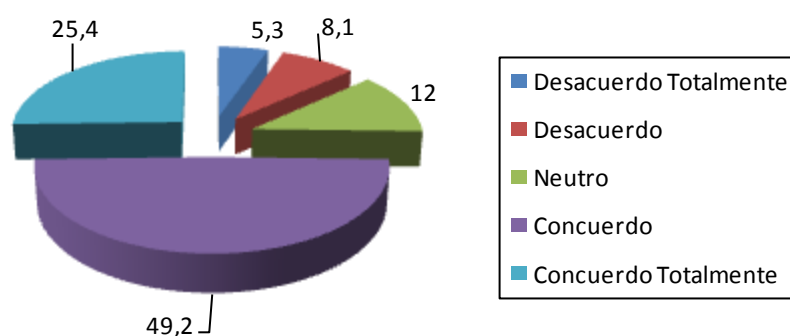
4.5.1. Difusión de la información

Tabla 53- *Divulgación de las actividades educativas en la institución son satisfactorias*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 35 | Divulgación de las actividades educativas en la institución son satisfactorias | Desacuerdo Totalmente | 11 | 5,3 |
| | | Desacuerdo | 17 | 8,1 |
| | | Neutro | 25 | 12 |
| | | Concuerdo | 103 | 49,2 |
| | | Concuerdo Totalmente | 53 | 25,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 41- *Divulgación de las actividades educativas en la institución es satisfactoria*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuando preguntados sobre la “Divulgación de las actividades educativas en la institución es satisfactoria”, 49,2% concuerdan que son satisfactorias y 25,4% concuerdan totalmente.

4.6. Aprendizaje

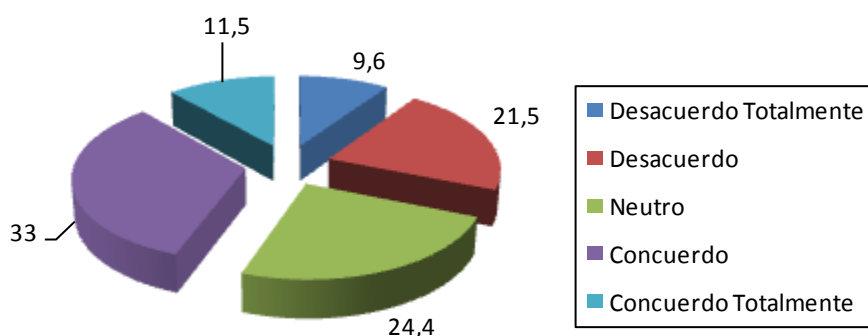
4.6.1. Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje

Tabla 54- *Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 36 | Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje | Desacuerdo Totalmente | 20 | 9,6 |
| | | Desacuerdo | 45 | 21,5 |
| | | Neutro | 51 | 24,4 |
| | | Concuerdo | 69 | 33 |
| | | Concuerdo Totalmente | 24 | 11,5 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 42- *Comprometimiento de los alumnos con el aprendizaje*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Los datos de la Tabla 54 demuestran el “Compromiso de los alumnos con el aprendizaje”, 33% concuerdan y 11,5% concuerdan totalmente. En este ítem 21,5% desacuerdan y 24,4% se declaran neutros.

4.7. Relacionamiento

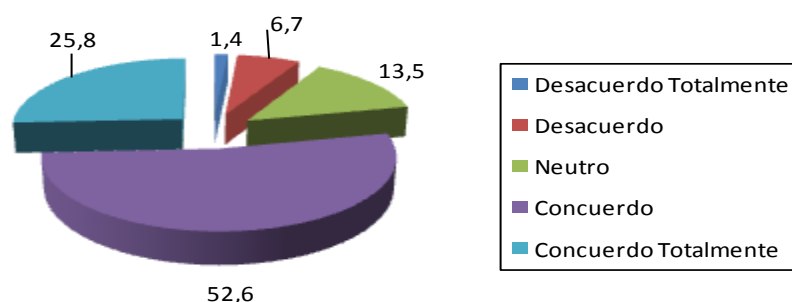
4.7.1. Consenso en la institución

Tabla 55- En la tomada de decisiones, se busca el consenso

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 37 | En la tomada de decisiones, se busca el consenso | Desacuerdo Totalmente | 3 | 1,4 |
| | | Desacuerdo | 14 | 6,7 |
| | | Neutro | 28 | 13,5 |
| | | Concuerdo | 110 | 52,6 |
| | | Concuerdo Totalmente | 54 | 25,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 43- En la tomada de decisiones, se busca el consenso



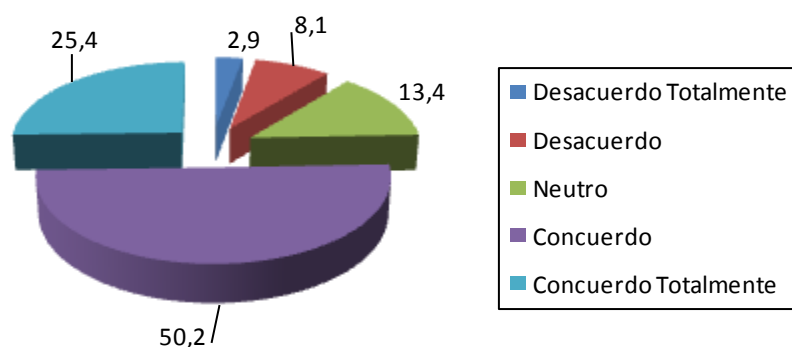
Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuanto a la “Tomada de decisiones”, 52,6% concuerdan y 25,8% concuerdan totalmente demostrando que la dirección de la escuela busca un consenso en la tomada de decisiones.

4.7.2. Relación de los profesores con la comunidad (padres, alumnos y otros)**Tabla 56-** *Relación de los profesores con la comunidad*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 38 | Relación de los profesores con la comunidad | Desacuerdo Totalmente | 6 | 2,9 |
| | | Desacuerdo | 17 | 8,1 |
| | | Neutro | 28 | 13,4 |
| | | Concuerdo | 105 | 50,2 |
| | | Concuerdo Totalmente | 53 | 25,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 44- *Relación de los profesores con la comunidad*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

La Tabla 56 muestra los datos que representan la “Relación de los profesores con la comunidad”, 50,2% de los respondientes concuerdan y 25,4% concuerdan totalmente.

4. 8. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE PROCESO

De manera general los datos demuestran que la gestión de la escuela es participativa con la participación de los profesores, alumnos y la comunidad. El Equipo Directivo en relación a la misma facilitar el acceso a los datos y acciones. Los resultados demuestran que 49,8% concuerdan y 25,9% concuerdan totalmente. El Equipo Directivo es accesible a la

comunidad escolar. La gestión del Equipo Directivo de las escuelas participantes de esta investigación es participativa, habla y discute las acciones con la comunidad educativa, pues más de 42,6% de los entrevistados concuerdan con el cuestionamiento. Capacitación de los profesores”, la mayoría de los entrevistados concuerda 37,3% y 14,8% concuerda totalmente, los datos son demostrados en la Tabla 47 confirman que los profesores reciben capacitación en las ETIs y CETIs. Capacitación de los profesores por área de formación específica”, la mayoría de los entrevistados concuerda 39,8% y 17,2% concuerda totalmente. La capacitación de los profesores por área de formación continuada, la mayoría de los entrevistados concuerda 36,4% y 23,4% concuerda totalmente. Convite para los eventos”, 45,9% concuerdan y 39,3% concuerdan totalmente. Divulgación de las actividades educacionales en la institución es satisfactoria”, 49,2% concuerdan que son satisfactorias y 25,4% concuerdan totalmente. El “Compromiso de los alumnos con el aprendizaje”, 33% concuerdan y 11,5% concuerdan totalmente. En este ítem 21,5% desacuerdan y 24,4% se declaran neutros. “Tomada de decisiones”, 52,6% concuerdan y 25,8% concuerdan totalmente demostrando que la dirección de la escuela busca un consenso en la tomada de decisiones. Los datos que representan la “Relación de los profesores con la comunidad”, 50,2% de los respondientes concuerdan y 25,4% concuerdan totalmente

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS: EVALUACIÓN DE PRODUCTO

En relación a la **Evaluación de Producto**, con base en los datos correspondientes a las subcategorías de satisfacción, de reconocimiento, de rendimiento, tomada de decisiones, mejora en contexto e los recursos humanos, recursos materiales y el impacto de las ETIs y CETIs. Tratándose, por tanto de los resultados referentes a los indicadores de las subcategorías. Estes que, por su vez, son presentados a lo largo de esta sección.

5.1. Satisfacción

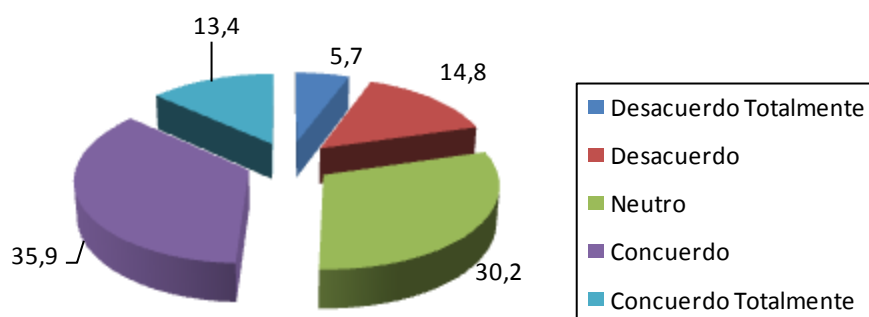
5.1.1. Nivel de satisfacción de los profesores

Tabla 57- *Nivel de satisfacción de los profesores*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 39 | Nivel de satisfacción de los profesores | Desacuerdo Totalmente | 12 | 5,7 |
| | | Desacuerdo | 31 | 14,8 |
| | | Neutro | 63 | 30,2 |
| | | Concuerdo | 75 | 35,9 |
| | | Concuerdo Totalmente | 28 | 13,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 45- *Nivel de satisfacción de los profesores*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

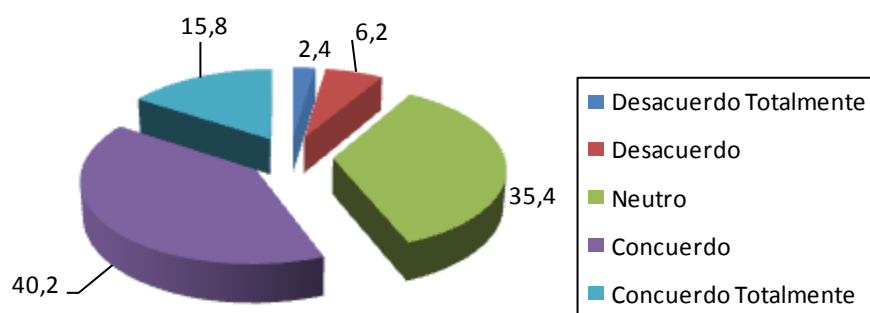
En la Tabla 57 son demostrados los datos de “Nivel de satisfacción de los profesores”, los datos revelan que cerca de 35,9% de los encuestados se demuestran satisfechos. En cuanto 30,2% de los entrevistados se declaran neutros cuanto al ítem cuestionado.

5.1.2. Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos

Tabla 58- Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 40 | Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos | Desacuerdo Totalmente | 5 | 2,4 |
| | | Desacuerdo | 13 | 6,2 |
| | | Neutro | 74 | 35,4 |
| | | Concuerdo | 84 | 40,2 |
| | | Concuerdo Totalmente | 33 | 15,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 46- Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

La “Satisfacción de los padres por el progreso del aprendizaje de sus hijos” está demostrada en la Tabla 58, los datos demuestran que los padres están satisfechos con el progreso del aprendizaje de sus hijos, pues 40,2% concuerdan y 15,8% concuerdan totalmente. Apenas 8,6% desacuerda en ese cuestionamiento.

5.2. Reconocimiento

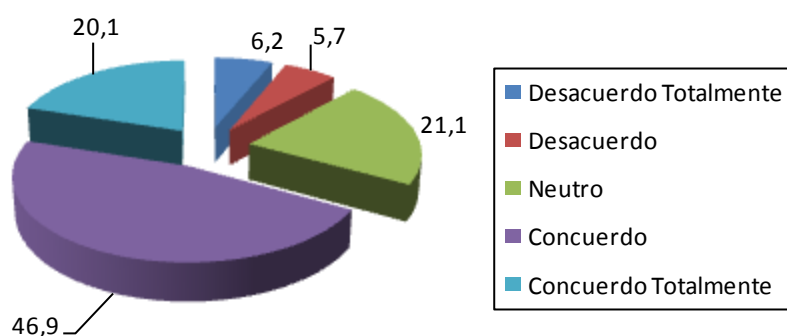
5.2.1. El trabajo de los profesores es reconocido

Tabla 59- *El trabajo de los profesores es reconocido*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 41 | El trabajo de los profesores es reconocido | Desacuerdo Totalmente | 13 | 6,2 |
| | | Desacuerdo | 12 | 5,7 |
| | | Neutro | 44 | 21,1 |
| | | Concuerdo | 98 | 46,9 |
| | | Concuerdo Totalmente | 42 | 20,1 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 47- *El trabajo de los profesores es reconocido*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuando cuestionados respecto al “Reconocimiento del trabajo de los profesores”, los datos presentados en la Tabla 59 demuestran que 46,9% concuerdan que el trabajo de esos importantes actores sociales es reconocido.

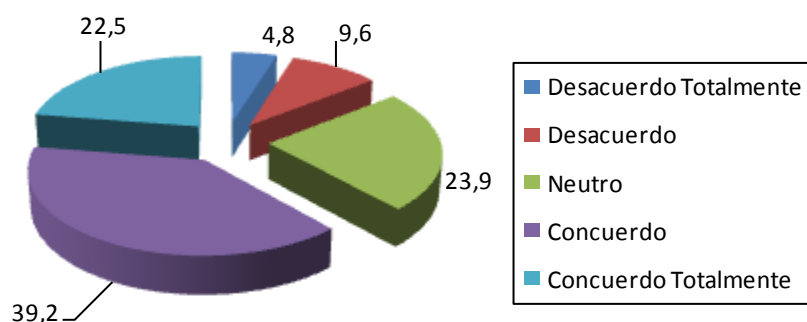
5.2.2. Reconocimiento por la Coordinadora Distrital por la mejoría por la calidad de enseñanza.

Tabla 60- Reconocimiento por la Coordinadora Distrital por la mejoría de la calidad de enseñanza

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 42 | Reconocimiento por la Coordinadora Distrital por la mejoría de la calidad de enseñanza | Desacuerdo Totalmente | 10 | 4,8 |
| | | Desacuerdo | 20 | 9,6 |
| | | Neutro | 50 | 23,9 |
| | | Concuerdo | 82 | 39,2 |
| | | Concuerdo Totalmente | 47 | 22,5 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 48- Reconocimiento por la Coordinadora Distrital por la mejoría de la calidad de enseñanza



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

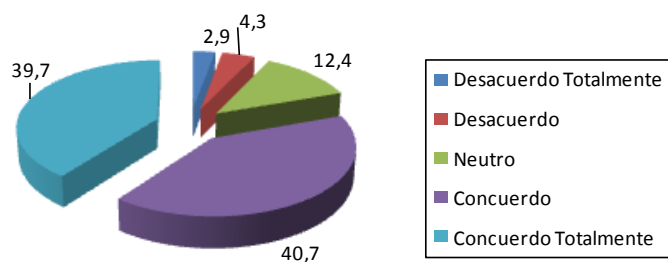
Los datos relativos a la mejoría de la calidad de la enseñanza pela Coordinadora Distrital son presentados en la Tabla 60 donde 39,2% concuerdan y 22,5% concuerdan totalmente que la mejoría de la calidad de enseñanza es reconocida por la Coordinadora Distrital.

5.2.3. Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI

Tabla 61- *Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 43 | Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 6 | 2,9 |
| | | Desacuerdo | 9 | 4,3 |
| | | Neutro | 26 | 12,4 |
| | | Concuerdo | 85 | 40,7 |
| | | Concuerdo Totalmente | 83 | 39,7 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 49- *Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación al “Apoyo técnico a los profesores”, más de 40,7% de los encuestados concuerdan que los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en el local de trabajo Tabla 61.

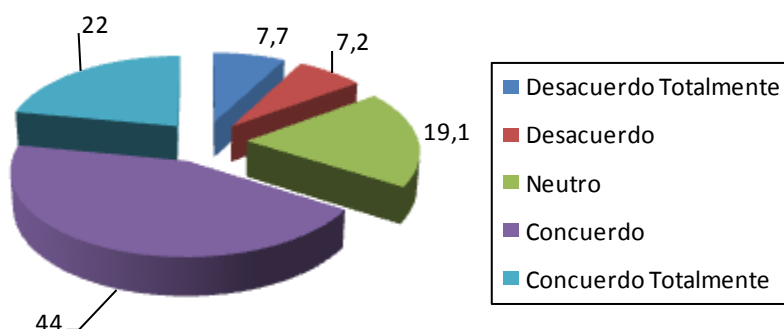
5.2.4. La administración reconoce el esfuerzo para mejoría de la calidad de la educación en esta ETI/CETI

Tabla 62- La administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad de la educación

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 44 | La administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad de la educación en esta ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 16 | 7,7 |
| | | Desacuerdo | 15 | 7,2 |
| | | Neutro | 40 | 19,1 |
| | | Concuerdo | 92 | 44 |
| | | Concuerdo Totalmente | 46 | 22 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 50- La administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

La Tabla 62 demuestra que la “Administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad de la educación” en el local de trabajo, pues 44% concuerdan y 22% concuerdan totalmente, apenas 14,9% están en desacuerdo.

5.3. Actitud en relación a la calidad

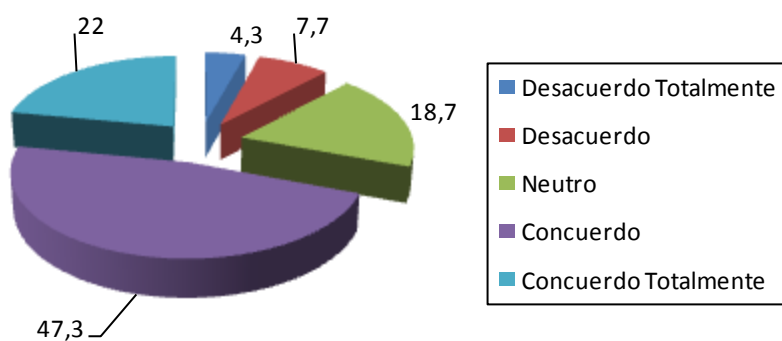
5.3.1. Existe una cultura de la calidad en la ETI/CETI

Tabla 63- *Existe una cultura de la calidad en la ETI/CETI*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 45 | Existe una cultura de la calidad en ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 9 | 4,3 |
| | | Desacuerdo | 16 | 7,7 |
| | | Neutro | 39 | 18,7 |
| | | Concuerdo | 99 | 47,3 |
| | | Concuerdo Totalmente | 46 | 22 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 51- *Existe una cultura de la calidad en la ETI/CETI*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

La Tabla 63 muestra que hay una cultura de calidad en el local investigado, una vez que 47,3% concuerdan y 22% concuerdan totalmente, apenas 12% está en desacuerdo.

5.4. Efectos positivos

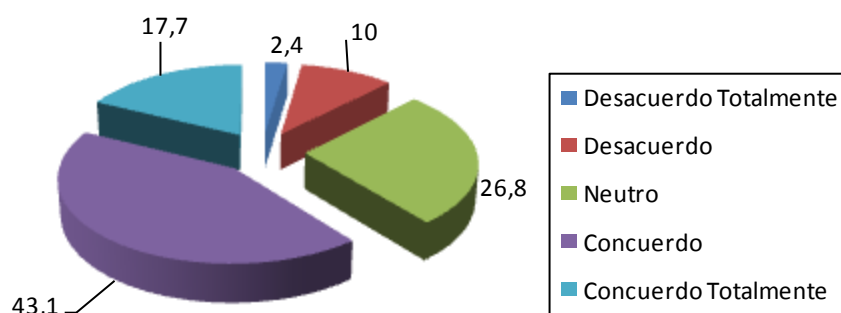
5.4.1. Mejoría en aspectos no incluidos en las metas de 2015 para esta ETI/CETI

Tabla 64- *Mejoría en aspectos no incluidos en las metas de 2015*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 46 | Mejoría en aspectos no incluidos en las metas de 2015 para esta ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 5 | 2,4 |
| | | Desacuerdo | 21 | 10 |
| | | Neutro | 56 | 26,8 |
| | | Concuerdo | 90 | 43,1 |
| | | Concuerdo Totalmente | 37 | 17,7 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 52- *Mejoría en aspectos no incluidos en las metas de 2015*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 64 están presentes los datos que demuestran la mejoría en aspectos no incluidos en metas de 2015 para el local investigado, 43,1% concuerdan con esta mejoría.

5.5. Mejoría educativa

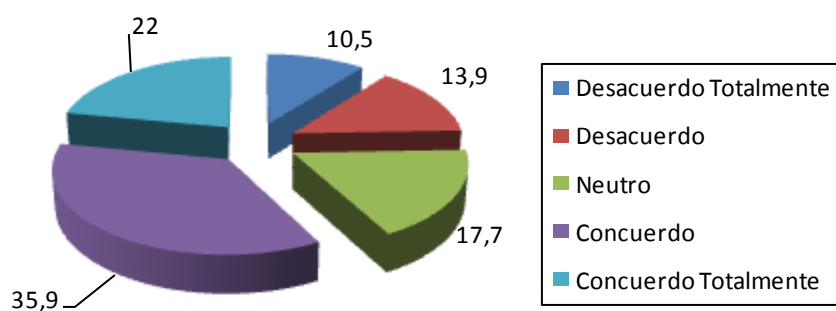
5.5.1. La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos ha disminuido

Tabla 65- *La falta de asistencia a los alumnos ha disminuido*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 47 | La falta de asistencia a los alumnos ha disminuido | Desacuerdo Totalmente | 22 | 10,5 |
| | | Desacuerdo | 29 | 13,9 |
| | | Neutro | 37 | 17,7 |
| | | Concuerdo | 75 | 35,9 |
| | | Concuerdo Totalmente | 46 | 22 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 53- *La falta de asistencia a los alumnos ha disminuido*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Cuando cuestionados, si “La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos ha disminuido”, concuerda totalmente con 35,9%. Demostrando que los alumnos son más asistidos por la escuela actualmente.

5.6. Cultura

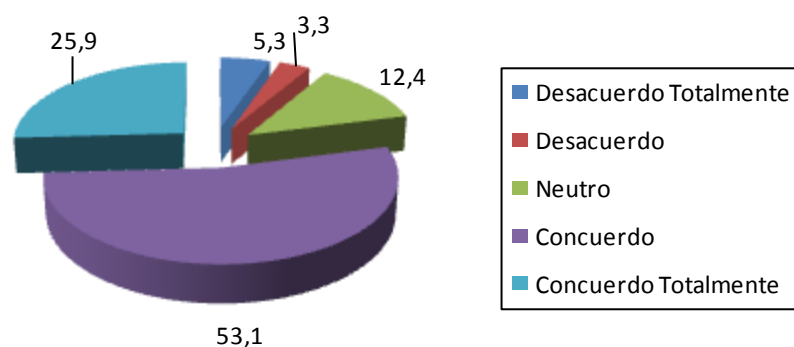
5.6.1. Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI

Tabla 66- *Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 48 | Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 11 | 5,3 |
| | | Desacuerdo | 7 | 3,3 |
| | | Neutro | 26 | 12,4 |
| | | Concuerdo | 111 | 53,1 |
| | | Concuerdo Totalmente | 54 | 25,9 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 54- *Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

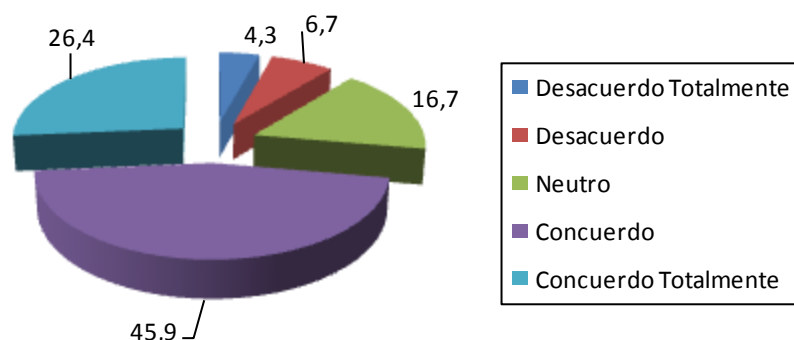
En relación a los “Profesores sean más frecuentes en la institución”, la opción “concuerdo”, presenta la mayor frecuencia simple con 111, correspondiendo a 53,1% de los que respondieron. La opción “concuerdo totalmente”, presenta frecuencia 54, correspondiendo a 25,9%. La opción “neutro”, con frecuencia 26, y porcentual de 12,4%. Las opciones “desacuerdo totalmente” y “desacuerdo” presentan respectivamente 8,6% de frecuencia relativa. Siendo así estadísticamente los 53% de los que afirmaron en la respuesta de que los profesores son frecuentes en las ETIs y CETIs, según la Tabla 66.

5.6.2. Los profesores trabajan de forma colaborativa

Tabla 67- *Los profesores trabajan de forma colaborativa*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 49 | Los profesores trabajan de forma colaborativa | Desacuerdo Totalmente | 9 | 4,3 |
| | | Desacuerdo | 14 | 6,7 |
| | | Neutro | 35 | 16,7 |
| | | Concuerdo | 96 | 45,9 |
| | | Concuerdo Totalmente | 55 | 26,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 55- *Los profesores trabajan de forma colaborativa*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación a los “profesores trabajan de forma colaborativa”, la opción “concuerdo” presenta la mayor frecuencia simple 96, correspondiendo a 45,9%. La opción “concuerdo totalmente”, con frecuencia simple 55, correspondiendo a 26,4%. La opción “neutro”, presenta frecuencia 35, correspondiendo a 16,7%. La opción “desacuerdo”, con frecuencia 14, equivale 6,7%. La opción “desacuerdo totalmente”, presenta frecuencia 9, equivalente a 4,3% de los que respondieron. Según los datos estadísticos de la Tabla 67, los profesores trabajan de forma colaborativa en las ETIs y CETIs.

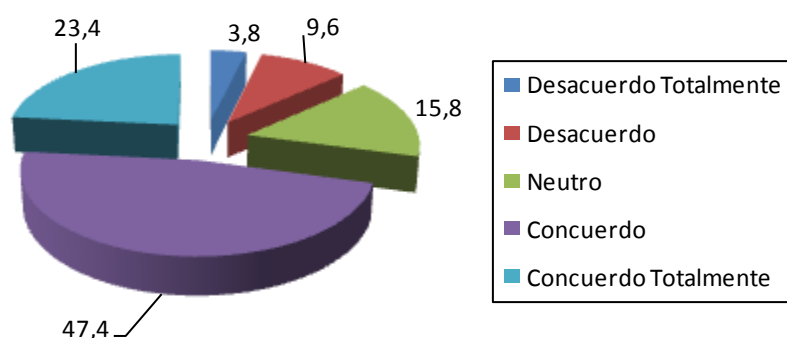
5.6.3. Las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos ha aumentado actualmente

Tabla 68- Las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado actualmente

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 50 | Las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos ha aumentado actualmente | Desacuerdo Totalmente | 8 | 3,8 |
| | | Desacuerdo | 20 | 9,6 |
| | | Neutro | 33 | 15,8 |
| | | Concuerdo | 99 | 47,4 |
| | | Concuerdo Totalmente | 49 | 23,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 56- Las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado actualmente



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación a las “Expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos”, la opción “concuerdo”, presento mayor frecuencia simple 99, equivalente a 47,4% de los que respondieron. La opción “concuerdo totalmente”, obtuvo la frecuencia 49, correspondiendo a 23,4% por ciento. La opción “neutra”, con frecuencia 33, equivalente a 15,8%. La opción “desacuerdo”, con frecuencia 20, simbolizando 9,6%. Los que “desacuerdan totalmente”, presentan frecuencia 8, correspondiendo a 3,8%. Los datos estadísticos anuncian que las expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado actualmente.

5.7. Mejorías didácticas

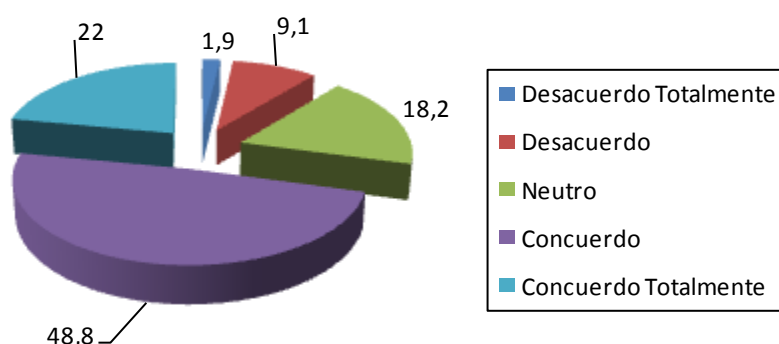
5.7.1. El clima organizacional de la ETI/CETI ha mejorado

Tabla 69- *El clima organizacional de la ETI/CETI ha mejorado*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 51 | El clima organizacional de la ETI/CETI ha mejorado | Desacuerdo Totalmente | 4 | 1,9 |
| | | Desacuerdo | 19 | 9,1 |
| | | Neutro | 38 | 18,2 |
| | | Concuerdo | 102 | 48,8 |
| | | Concuerdo Totalmente | 46 | 22 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 57- *El clima organizacional de la ETI/CETI ha mejorado*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Con respecto al clima organizacional, la opción “Concuerdo”, presentó la mayor frecuencia 102, equivale a 48,8%. La opción “concuerdo totalmente” con frecuencia 46, con porcentual de 22%. La opción “neutro” con frecuencia 38, con 18,2%. La opción “desacuerdo”, con frecuencia 19, con 9,1%. La opción “desacuerdo totalmente”, con frecuencia 4, y porcentual 1,9%. De esta forma, los datos de la Tabla 69 comprueban que el clima organizacional ha mejorado en las unidades escolares evaluadas.

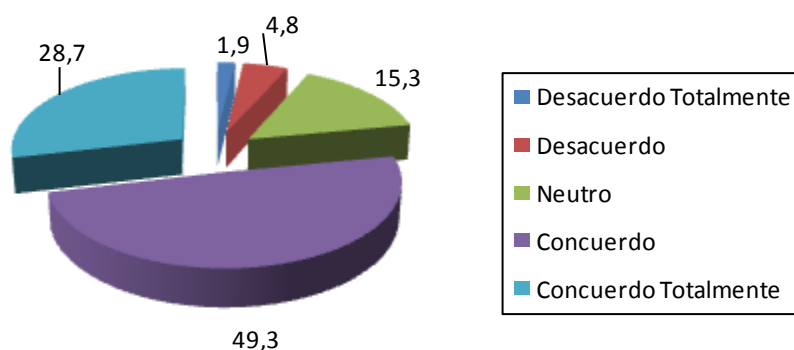
5.7.2. Los métodos de enseñanza en la clase fueron cambiados y mejorados en los últimos años

Tabla 70- Los métodos de enseñanza en la clase fueron cambiados y mejorados en los últimos años

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 52 | Los métodos de enseñanza en la clase fueron cambiados y mejorados en los últimos años | Desacuerdo Totalmente | 4 | 1,9 |
| | | Desacuerdo | 10 | 4,8 |
| | | Neutro | 32 | 15,3 |
| | | Concuerdo | 103 | 49,3 |
| | | Concuerdo Totalmente | 60 | 28,7 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 58- Los métodos de enseñanza en la clase fueron cambiados y mejorados en los últimos años



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En cuanto a los “Métodos de enseñanza en la sala de aula” la opción “concuerdo”, presento la mayor frecuencia simple 103, que corresponde a 49,3%. La opción “concuerdo totalmente”, con frecuencia simple 60, equivale a 28,7%. Los que optaron quedar “neutro”, presentaron frecuencia 32, lo que equivale a 15,3%. Las opciones “desacuerdo totalmente” y “desacuerdo” presentan frecuencia relativa de 6,7% conjuntamente. Así, los datos de la Tabla 70 comprueban que los métodos de enseñanza en la sala de aula fueron alterados e mejorados en los últimos años.

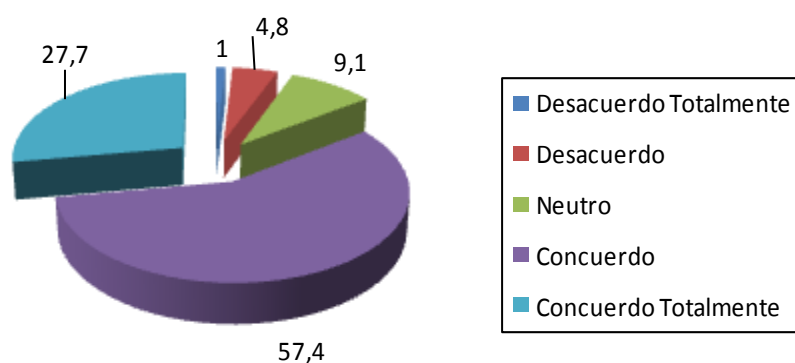
5.7.3. El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua

Tabla 71- El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 53 | El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua | Desacuerdo Totalmente | 2 | 1 |
| | | Desacuerdo | 10 | 4,8 |
| | | Neutro | 19 | 9,1 |
| | | Concuerdo | 120 | 57,4 |
| | | Concuerdo Totalmente | 58 | 27,7 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 59- El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Concerniente al “Rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma continua”, la opción “concuerdo” presento la mayor frecuencia simple 120, correspondiente a 57,4%. La opción “concuerdo totalmente”, con frecuencia 58, representa 27,7%. La frecuencia 19, “neutro”, con 9,1%. Las demás frecuencias presentaron respectivamente menos de 10% por ciento. Los datos de la Tabla 71 comprueban que los alumnos en cuanto a sus rendimientos han sido acompañados y evaluados de forma continua.

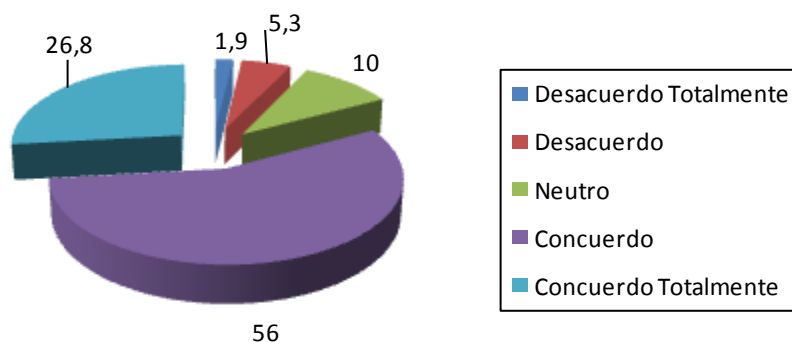
5.7.4. El rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones oportunas

Tabla 72- El rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones oportunas

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 54 | El rendimiento de los alumnos ha sido tomado con base para la tomada de decisiones oportunas | Desacuerdo Totalmente | 4 | 1,9 |
| | | Desacuerdo | 11 | 5,3 |
| | | Neutro | 21 | 10 |
| | | Concuerdo | 117 | 56 |
| | | Concuerdo Totalmente | 56 | 26,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 60- El rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones oportunas



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En cuanto al “Rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones”, la opción “concuerdo”, presento la mayor frecuencia 117, correspondiendo a 56% de los que respondieron. La opción “concuerdo totalmente” con frecuencia simple de 56 de los que respondieron, representa 26,8%. Los “neutros” con frecuencia 21, equivale a 10% de los que respondieron. En cuanto que en las opciones “desacuerdo totalmente” y “desacuerdo” presentaron frecuencia de 4 y 11. Concluimos que hay evidencias estadísticas

en la Tabla 72 de que el rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para toma de decisiones.

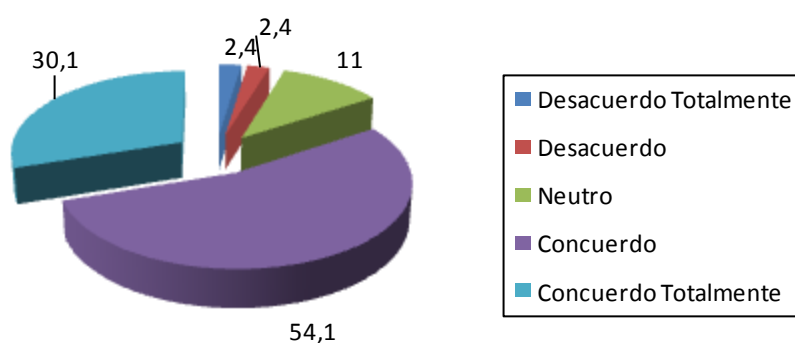
5.7.5. La meta del Ideb ha sido tomada con base para la toma de decisiones oportunas

Tabla 73- La meta del Ideb ha sido tomada como base para la toma de decisiones oportunas

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 55 | La meta del Ideb ha sido tomada con base para la toma de decisiones oportunas | Desacuerdo Totalmente | 5 | 2,4 |
| | | Desacuerdo | 5 | 2,4 |
| | | Neutro | 23 | 11 |
| | | Concuerdo | 113 | 54,1 |
| | | Concuerdo Totalmente | 63 | 30,1 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 61- La meta del Ideb ha sido tomada como base para la toma de decisiones oportunas



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En lo que concierne a la “Meta del Ideb ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas” la opción “concuerdo”, presentó la mayor frecuencia simple 113, equivalente a 54,1%. Seguido de concuerdo totalmente” 63 de los que respondieron, con porcentual de 30,1%. La opción “neutro” con 23, corresponde a 11%. Las opciones “desacuerdo totalmente” y “desacuerdo” presentan frecuencias igual de 5 respectivamente, simbolizando 2,4% de los que respondieron. Podemos concluir que los datos demuestran de la

Tabla 73 que de hecho la meta del Ideb ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas en las unidades de enseñanza evaluadas.

5.8. Mejoría de contexto

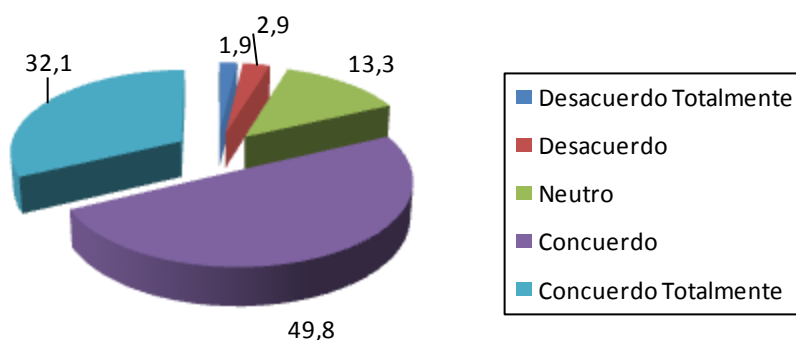
5.8.1. Utilización de estrategias efectivas curriculares y pedagógicas para alcanzar la meta del Ideb

Tabla 74- Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para la meta del Ideb

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 56 | Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para alcanzar la meta del Ideb | Desacuerdo Totalmente | 4 | 1,9 |
| | | Desacuerdo | 6 | 2,9 |
| | | Neutro | 28 | 13,3 |
| | | Concuerdo | 104 | 49,8 |
| | | Concuerdo Totalmente | 67 | 32,1 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 62- Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para la meta del Ideb



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

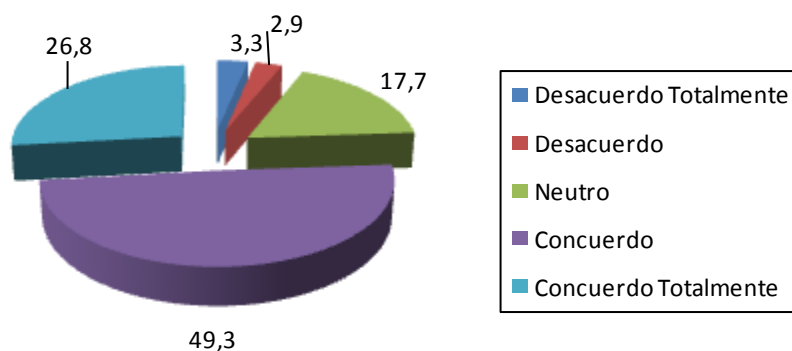
En relación a la “Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para la meta del Ideb” la mayor frecuencia simple fue 48,8% de los que respondieron “Concuerdo”, seguido de 32,1% de los que “concuerdan totalmente”. Estadísticamnete podemos afirmar a través da Tabla 74 que la unidad educativa utiliza las estrategias de la grade curricular y pedagógica para alcanzar la meta del Ideb.

5.8.2. Mejoría de los ETI/CETI puede ser colocado en otros contextos

Tabla 75- *Mejoría de las ETI/CETI puede ser colocado en otros contextos*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 57 | Mejoría de los ETI/CETI puede ser colocado en otros contextos | Desacuerdo Totalmente | 7 | 3,3 |
| | | Desacuerdo | 6 | 2,9 |
| | | Neutro | 37 | 17,7 |
| | | Concuerdo | 103 | 49,3 |
| | | Concuerdo Totalmente | 56 | 26,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 63- *Mejoría de las ETI/CETI puede ser colocado en otros contextos*

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En relación a la “Mejoría colocada en otros contextos”, la opción “concuerdo” presento la mayor frecuencia simple 103, con 49,3%. Las opciones “concuerdo totalmente” y “desacuerdo” presentan frecuencias bajas 7 y 6 respectivamente. La opción “neutro”, con frecuencia de 37, equivalente a 17,7%. La opción “concuerdo totalmente” con frecuencia de 56, equivalente a 26,8%. Los datos comprueban en la Tabla 75 que las mejoras de las ETIs y CETIs pueden ser colocados en otro contexto.

5.9. Recursos humanos y materiales

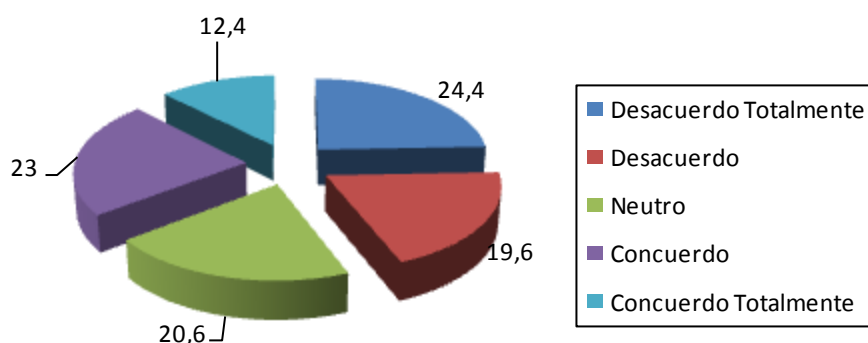
5.9.1. Los recursos humanos suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza.

Tabla 76- Los recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 58 | Los recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza | Desacuerdo Totalmente | 51 | 24,4 |
| | | Desacuerdo | 41 | 19,6 |
| | | Neutro | 43 | 20,6 |
| | | Concuerdo | 48 | 23 |
| | | Concuerdo Totalmente | 26 | 12,4 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 64- Los recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Respecto a los “Recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza”, la opción “desacuerdo totalmente”, presenta la mayor frecuencia simple con 51 de los que respondieron, a lo que corresponde 24,4%. La opción “desacuerdo”, presentó frecuencia 41, que representa 19,6%. Por otro lado, los que optaron por “neutro”, presenta frecuencia 43, lo que equivale a 20,6%. Los que respondieron “concuerdo”, obtuvieron frecuencia 48, que representa 23%. Los que optaron “concuerdo totalmente”, presentaron frecuencia 26, que corresponde a 12,4% del total de los que respondieron. Así,

podemos inferir que los datos de la Tabla 76 comprueban que hay insuficiencia de recursos humanos en las unidades de enseñanza investigadas.

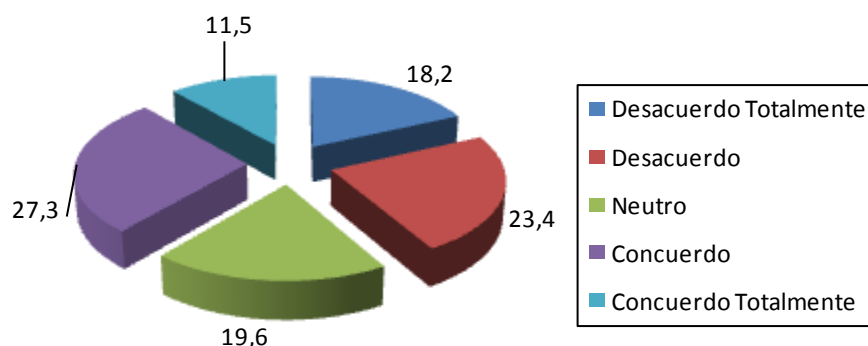
5.9.2. Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI

Tabla 77- *Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI*

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|---|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 59 | Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI | Desacuerdo Totalmente | 38 | 18,2 |
| | | Desacuerdo | 49 | 23,4 |
| | | Neutro | 41 | 19,6 |
| | | Concuerdo | 57 | 27,3 |
| | | Concuerdo Totalmente | 24 | 11,5 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 65- *Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI*



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En cuanto a la “Falta de recursos materiales”, la mayor frecuencia simple presento 57 “concuerdo” de los que respondieron, que representa 27,3%. Por otro lado, la opción “desacuerdo” demuestra la frecuencia de 49 de los que respondieron, equivalente a 23,4%. La frecuencia 38 “desacuerdo totalmente”, corresponde a 18,2% de los que respondieron. Los que optaron por “neutro” presentaron frecuencia de 41, con 19,6% de los que respondieron. Por tanto, estadísticamente a través de la Tabla 77 concluimos que hay falta de recursos materiales en las ETIs/CETIs de Manaus, una vez que 27,3% de la población concuerda con el ítem.

5.10. Impacto

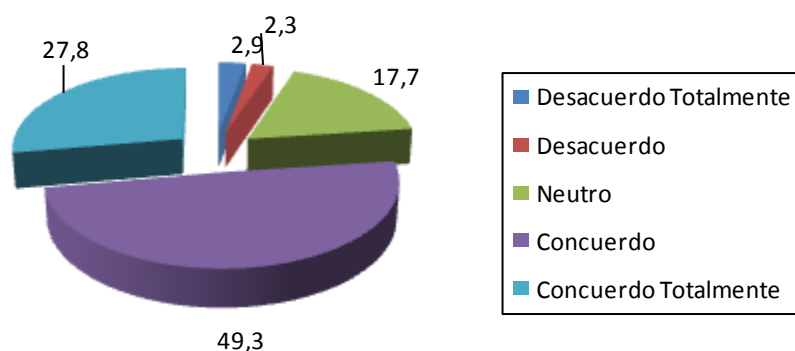
5.10.1. Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad

Tabla 78- Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 60 | Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad | Desacuerdo Totalmente | 6 | 2,9 |
| | | Desacuerdo | 5 | 2,3 |
| | | Neutro | 37 | 17,7 |
| | | Concuerdo | 103 | 49,3 |
| | | Concuerdo Totalmente | 58 | 27,8 |
| | | Total | 209 | 100 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 66- Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad



Fuente: los datos son de derecho de la autora.

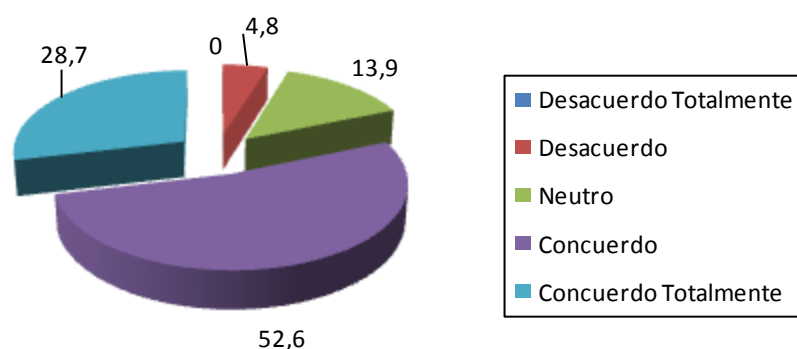
En lo que se refiere el “Impacto académico de la ETI/CETI” es positivo en la comunidad, la mayor frecuencia simple presentada fue 103, correspondiendo a 49,3% percentual de los respondentes, seguida de la frecuencia 58, con percentual de 27,8%. Al mismo tiempo, los que se quedaron “Neutros”, presentaran una frecuencia 37, con percentual de 17,7%. Con este resultado, podemos afirmar según la Tabla 78 que el impacto académico es positivo en la comunidad.

5.10.2. Melhora na avaliação da ETI/CETI na comunidade educativa

Tabla 79- Hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente

| Item | Descripción | Tipo | Frecuencia (f) | Frecuencia relativa (f _r) |
|------|--|-----------------------|----------------|---------------------------------------|
| 61 | Hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente | Desacuerdo Totalmente | 0 | 0 |
| | | Desacuerdo | 10 | 4,8 |
| | | Neutro | 29 | 13,9 |
| | | Concuerdo | 110 | 52,6 |
| | | Concuerdo Totalmente | 60 | 28,7 |
| | | Total | 209 | 100,0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Figura 67- Hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 79, los datos demuestran que 52,6% y también 28,7% de los encuestados concuerdan totalmente que hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente.

5.11. CONCLUSIÓN PARCIAL DE LA EVALUACIÓN DE PRODUCTO

El nivel de satisfacción de los profesores, los datos revelan que cerca de 49% de los encuestados se demuestran satisfechos. El progreso del aprendizaje de los hijos, pues 40,2% concuerda y 15,8% concuerda totalmente. En respecto al reconocimiento del trabajo de los profesores, los datos estadísticos demuestran que 67% concuerdan que el trabajo de esos importantes actores sociales es reconocido. Los datos relativos a la mejoría de la calidad de la

enseñanza pela Coordenadoria Distrital muestran que 39,2% concuerdan y 22,5% concuerdan totalmente que la mejoría de la calidad de enseñanza es reconocida por la Coordinadoria Distrital. El apoyo técnico a los profesores, más de 80% de los encuestados concuerdan que los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en el local de trabajo. La administración reconoce el esfuerzo para la mejoría de la calidad de la educación en el local de trabajo, pues 44% concuerdan con la afirmativa. Hay una cultura de calidad en el local investigado, una vez que 47,3% concuerdan. La mejora en los aspectos no incluidos en metas de 2015 para el local investigado es de 43,1% los que concuerdan con esta mejoría. La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos hay disminuido, 35,9% concuerda totalmente, demostrando que los alumnos son más asistidos por la escuela actualmente. Los “profesores sean más frecuentes en la institución”, la opción “concuerdo”, presenta la mayor frecuencia simple con 111, correspondiendo a 53,1% de los que respondieron. Los “profesores trabajan de forma colaborativa”, la opción “concuerdo” presenta la mayor frecuencia simple 96, correspondiendo a 45,9%. Las “expectativas con respecto al rendimiento de los alumnos”, la opción “concuerdo”, presento mayor frecuencia simple 99, equivalente a 47,4% de los que respondieron. El clima organizacional, la opción “Concuerdo”, presentó la mayor frecuencia 102, equivale a 48,8%. Los “métodos de enseñanza en la sala de aula” la opción “concuerdo”, presento la mayor frecuencia simple 103, que corresponde a 49,3%. El “rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma continua”, la opción “concuerdo” presento la mayor frecuencia simple 120, correspondiente a 57,4%. El “rendimiento de los alumnos ha sido tomado con base para la tomada de decisiones”, la opción “concuerdo”, presento la mayor frecuencia 117, correspondiendo a 56% de los que respondieron. La “meta del Ideb ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas” la opción “concuerdo”, presentó la mayor frecuencia simple 113, equivalente a 54,1%. La “utilización de estrategias efectivas para alcanzar la meta del Ideb”, la opción “concuerdo” presento la mayor frecuencia simple 104, con porcentual de 49,8%. La “Utilización de estrategias efectivas de la grade curricular y pedagógica para la meta del Ideb” la mayor frecuencia simple fue 48,8% de los que respondieron “Concuerdo”, seguido de 32,1% de los que “concuerdan totalmente”. Estadísticamente podemos afirmar a través da Tabla 74 que la unidad educativa utiliza las estrategias de la grade curricular y pedagógica para alcanzar la meta del Ideb. La “mejoría colocada en otros contextos”, la opción “concuerdo” presento la mayor frecuencia simple 103, con 49,3%. Los “recursos humanos son suficientes para atender la demanda de la institución de enseñanza”, la opción “desacuerdo totalmente”, presenta la mayor frecuencia simple con 51 de los que respondieron,

a lo que corresponde 24,4%. La falta de “recursos materiales”, la mayor frecuencia simple presento 57 “concuerdo” de los que respondieron, que representa 27,3%. El “Impacto académico de la ETI/CETI es positivo en la comunidad”, la mayor frecuencia simple presentada fue 103, correspondiendo a 49,3% percentual dos respondentes. La “mejoría en la evaluación de la ETI/CETI en la comunidad educativa” presentó mayor frecuencia simple ocurrió con 110, “concuerdo” lo que equivale 52,6% de los que respondieron. Los datos demuestran que 52,6% y también 28,7% de los encuestados concuerdan totalmente que hay mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente.

6. RESUMEN DE LOS MEJORES RESULTADOS DEL ANÁLISIS

6.1. Síntesis de los resultados descriptivos más excelentes

Chi-cuadrado - Evaluación de Entrada en relación al Género

Tabla 80- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación al Género

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|----------|----|----------|------------------------|
| Entr1 | La ETI/CETI promueve proyectos educativos | 1,321 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr2 | La ETI/CETI participa habitualmente en proyectos educativos | 3,208 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr3 | Los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en os últimos años | 1,036 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr4 | Los alumnos recibieron algún premio individual o colectivo en los últimos años | 2,868 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr5 | La ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos municipales, estatales, federales o internacionales | 5,725 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr6 | Los profesores recibieron formación pedagógica en el área de calidad | 7,561 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr7 | Utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa | 2,290 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr8 | Conoce la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB | 7,951 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr9 | El Plan Nacional de Educación -PNE | 7,879 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr10 | Conoce o Plano Estatal de Educación -PEE | 7,851 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr11 | Conoce o Proyecto Político Pedagógico esta ETI/CETI | 5,532 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr12 | Cuando se decidió mejorar la calidad del encino estaban involucrados más de la mitad de los profesores | 3,315 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr13 | Al comienzo hubo profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad del encino | 0,462 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr14 | Fue difícil convencer muchos profesores a se involucraren en la mejora de la calidad del encino. | 4,241 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |
| Entr15 | Obtuvieron el compromiso y aceptación de todos los profesores para mejorar cada vez más la media del IDEB | 9,013 | 4 | 9,488 | Aceptar H ₀ |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Através de la análisis de los datos de la Tabla 80, podemos concluir que el Género no interfiere en ninguna de las variables de la Evaluación de Entrada.

Chi-cuadrado - Evaluación de Proceso en relación al Género

Tabla 81- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Proceso en relación al Género

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|--|----------|----|----------|------------|
| Proc1 | El Equipo Directivo facilita el acceso, a los datos y acciones para mejora de la calidad | 2,689 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc2 | El Equipo Directivo es accesible y escucha las personas de esta ETI/CETI | 3,314 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc3 | El Equipo Directivo habla, discute, y refleja sobre las acciones con la comunidad | 4,693 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc4 | Los profesores reciben capacitación en esta ETI/CETI | 2,684 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc5 | La capacitación de los profesores es hecha por área de formación específica | 3,706 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc6 | La capacitación de los profesores es hecha por área de formación general | 2,269 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc7 | Hay programas de formación profesional continuada para los profesionales | 5,069 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc8 | Hay interés de los padres por la mejora de la calidad del ensino de sus hijos | 1,975 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc9 | Los padres son invitados para los eventos de esta ETI/CETI | 8,107 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc10 | La forma como es hecha la divulgación de las actividades educacionales es satisfactoria | 0,459 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc11 | En relación al aprendizaje, los alumnos son comprometidos | 2,484 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc12 | En la tomada de decisiones, buscase el consenso | 1,394 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc13 | Se promueve la mejora de la relación de los profesores con la comunidad actualmente | 6,160 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 81, los datos demuestran que en relación el Género no hay interferencia en la Evaluación de Proceso. El resultado de la prueba de Chi-cuadrado en todo los ítemes de esta evaluación son menos que el valor crítico.

Chi-cuadrado - Evaluación de Producto en relación al Género

Tabla 82- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Producto en relación al Género

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|----------|----|----------|------------|
| Prod1 | El nivel de satisfacción de los profesores es grande en esta ETI/CETI | 3,955 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod2 | Los padres se encuentran muy satisfechos por el progreso en el aprendizaje de sus hijos | 5,698 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod3 | El trabajo de los profesores es reconocido en esta ETI/CETI | 4,051 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod4 | La Coordinación Distrital reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad educativa | 5,540 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod5 | Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI | 1,842 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod6 | La Administración reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad de la educación | 6,345 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod7 | Existe una cultura de calidad en esta ETI/CETI | 5,404 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod8 | Han mejorado muchos aspectos no incluidos en las metas del 2015 para la ETI/CETI | 1,563 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod9 | La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos disminuyó | 7,781 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod10 | Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI | 0,351 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod11 | Los profesores trabajan de forma colaborativa | 3,114 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod12 | Las expectativas al respeto del rendimiento de los alumnos aumentaron actualmente | 1,816 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod13 | El clima organizativo de la ETI/CETI ha sido mejorado | 1,259 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod14 | Los métodos de enseñanza en la clase han sido cambiados y mejorados | 6,755 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod15 | El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua | 1,915 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod16 | El rendimiento de los alumnos tiene basado la tomada de decisiones oportunas | 7,541 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod17 | La meta del IDEB ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas | 1,171 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod18 | Hay la utilización de estrategias eficaces y pedagógicas para lograr la meta del IDEB | 5,800 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

| | | | | | |
|--------|--|--------|---|-------|----------------|
| Prod19 | La mejora de esta ETI/CETI puede ser puesta en otros contextos | 3,579 | 4 | 9,488 | Aceptar h_0 |
| Prod20 | Los recursos humanos son suficientes para atender a la demanda de esta institución | 0,133 | 4 | 9,488 | Aceptar h_0 |
| Prod21 | Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI | 10,282 | 4 | 9,488 | Rechazar h_0 |
| Prod22 | El impacto académico de esta ETI/CETI es positivo en la comunidad | 11,750 | 4 | 9,488 | Rechazar h_0 |
| Prod23 | Hay una mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa | 10,453 | 4 | 9,488 | Rechazar h_0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 82, los datos demuestran que en relación el Género no hay interferencia considerable en las variables de la Evaluación de Producto. Sólo, en los ítemes relacionados a la falta de recursos materiales en esta ETI/CETI, el impacto académico de esta ETI/CETI es positivo en la comunidad y a la mejora en la evaluación de la ETI/CETI en la comunidad educativa.

Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación en el tiempo de docencia en ETI/CETI

Tabla 83- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación a la docencia en la ETI/CETI

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|----------|----|----------|------------|
| Entr1 | La ETI/CETI promueve proyectos educativos | 1,321 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr2 | La ETI/CETI participa habitualmente en proyectos educativos. | 3,208 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr3 | Los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años | 1,036 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr4 | Los alumnos recibieron algún premio individual o colectivo en los últimos años | 2,868 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr5 | La ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos. | 5,725 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr6 | Los profesores recibieron formación pedagógica en la calidad | 7,561 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr7 | Utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa | 2,290 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr8 | Conoces la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB | 7,951 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr9 | Conoces el Plan Nacional de la Educación-PNE | 7,879 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr10 | Conoces el Plan Estatal de la Educación-PEE | 7,851 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr11 | Conoces el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI | 5,532 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr12 | Mejoría de la calidad educativa y los profesores involucrados | 3,315 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr13 | Profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad educativa | 0,462 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr14 | Los profesores que participaran en la mejora de la calidad educativa | 4,241 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr15 | El compromiso y aceptación de los profesores para mejorar la nota del IDEB | 9,013 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 83, los datos demuestran que en relación el Tiempo de docencia en la ETI/CETI no hay interferencia en la Evaluación de Entrada. Todos los resultados son aceptables.

Chi-cuadrado - Evaluación de Entrada en relación al HTP - Horas de Trabajo Pedagógico

Tabla 84 - Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación al HTP

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|---------------------|----|----------|-------------|
| Entr1 | La ETI/CETI promueve proyectos educativos | 12,952 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Entr2 | La ETI/CETI participa habitualmente en proyectos educativos. | 7,195 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr3 | Los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años | 5,665 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr4 | Los alumnos recibieron algún premio individual o colectivo en los últimos años | 0,990 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr5 | La ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos. | 7,420 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr6 | Los profesores recibieron formación pedagógica en la calidad | 7,361 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr7 | Utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa | 10,640 ^a | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Entr8 | Conoces la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB | 3,495 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr9 | Conoces el Plan Nacional de la Educación- PNE | 3,517 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr10 | Conoces el Plan Estatal de la Educación- PEE | 0,877 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr11 | Conoces el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI | 3,987 ^a | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr12 | Mejoría de la calidad educativa y los profesores involucrados | 2,838 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr13 | Profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad educativa | 1,170 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr14 | Los profesores que participaron en la mejora de la calidad educativa | 6,308 ^a | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr15 | El compromiso y aceptación de los profesores para mejorar la nota del IDEB | 26,583 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Evaluación de Entrada en relación al HTP

H₀: La ETI/CETI promueve proyectos educativos.

H₁: La ETI/CETI no promueve proyectos educativos.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Rechazar H₀”, el ítem la ETI/CETI promueve proyectos educativos, por lo tanto, los datos para esta variable indican que las ETIs y CETIs no promueven proyectos educativos.

H₀: La ETI/CETI participa habitualmente en proyectos educativos.

H₁: La ETI/CETI no participa habitualmente en proyectos educativos.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H₀”, en relación el ítem la ETI/CETI participa habitualmente en proyectos educativos, por lo tanto, los datos para esta variable indican que las ETIs y CETIs participan habitualmente en proyectos educativos.

H₀: Los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años.

H₁: Los profesores no recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H₀” para el ítem los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años, por lo tanto, los datos para esta variable indican que en las ETIs y CETIs los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años.

H₀: La ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos.

H₁: La ETI/CETI no recibió premiaciones y reconocimientos.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H₀” para el ítem, la ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos, por lo tanto, los datos evidencian que para esta variable indican que las ETI/CETI ya recibieron premiaciones y reconocimientos.

H₀: Los profesores recibieron formación pedagógica en la calidad.

H₁: Los profesores no recibieron formación pedagógica en la calidad.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, los profesores recibieron formación pedagógica en la calidad, por lo tanto, los datos evidencian que para esta variable los profesores recibieron formación pedagógica en la calidad en las ETIs y CETIs.

H_0 : Utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa.

H_1 : No utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Rechazar H_0 ” para el ítem, utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa, los datos evidencian que para esta variable los profesores no utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa.

H_0 : Conoces la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB.

H_1 : No conoces la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, Conoces la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB, los datos evidencian que para esta variable los profesores Conocen la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB.

H_0 : Conoces el Plan Nacional de la Educación-PNE.

H_1 : No conoces el Plan Nacional de la Educación-PNE.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, Conoces el Plan Nacional de la Educación-PNE, los datos evidencian que para esta variable los profesores Conocen el Plan Nacional de la Educación-PNE.

H_0 : Conoces el Plan Estatal de la Educación-PEE.

H_1 : No conoces el Plan Estatal de la Educación-PEE.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, Conoces el Plan Estatal de la Educación-PEE, los datos evidencian que para esta variable los profesores Conocen el Plan Estatal de la Educación-PEE.

H_0 : Conoces el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI.

H_1 : No conoces el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, Conoces el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI, los datos evidencian que para esta variable los profesores Conocen el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI.

H_0 : La mejoría de la calidad educativa y el profesores involucrados.

H_1 : No hay la mejoría de la calidad educativa y los profesores involucrados.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, la mejoría de la calidad educativa y los profesores involucrados, los datos evidencian que para esta variable, que en la mejoría de la calidad educativa los profesores están involucrados.

H_0 : Profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad educativa.

H_1 : Profesores que se involucraron con la mejora de la calidad educativa.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Aceptar H_0 ” para el ítem, los profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad educativa, los datos evidencian que para esta variable, que en lo inicio hubo profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad educativa.

H_0 : El compromiso y aceptación de los profesores para mejorar la nota del IDEB.

H_1 : No hubo el compromiso y aceptación de los profesores para mejorar a nota del IDEB.

El resultado para el cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a HTP es “Rechazar H_0 ” para el ítem, el compromiso y aceptación de los profesores para

mejorar la nota del IDEB, los datos evidencian que para esta variable, no hubo el compromiso y aceptación de los profesores para mejorar la nota del IDEB.

Chi-cuadrado - Evaluación de Proceso en relación al HTP - Horas de Trabajo Pedagógico

Tabla 85- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Proceso en relación al HTP

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|--|----------|----|----------|-------------|
| Proc1 | El Equipo Directivo facilita el acceso, a los datos y acciones para mejora de la calidad | 4,824 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc2 | El Equipo Directivo es accesible y escucha las personas de esta ETI/CETI | 5,347 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc3 | El Equipo Directivo habla, discute, y refleja sobre las acciones con la comunidad | 4,604 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc4 | Los profesores reciben capacitación en esta ETI/CETI | 7,211 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc5 | La capacitación de los profesores es hecha por área de formación específica | 16,967 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Proc6 | La capacitación de los profesores es hecha por área de formación general | 7,147 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc7 | Hay programas de formación profesional continuada para los profesionales | 10,021 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Proc8 | Hay interés de los padres por la mejora de la calidad del ensino de sus hijos | 9,288 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc9 | Los padres son invitados para los eventos de esta ETI/CETI | 9,577 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Proc10 | La forma como es hecha la divulgación de las actividades educacionales es satisfactoria | 6,935 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc11 | En relación al aprendizaje, los alumnos son comprometidos | 8,304 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc12 | En la tomada de decisiones, buscase el consenso | 11,376 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Proc13 | Se promueve la mejora de la relación de los profesores con la comunidad actualmente | 5,890 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

Chi-cuadrado - Evaluación de Producto en relación al HTP - Horas de Trabajo Pedagógico

Tabla 86- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Producto en relación al HTP

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|----------|----|----------|-------------|
| Prod1 | El nivel de satisfacción de los profesores es grande en esta ETI/CETI | 14,028 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Prod2 | Los padres se encuentran muy satisfechos por el progreso en el aprendizaje de sus hijos | 4,976 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod3 | El trabajo de los profesores es reconocido en esta ETI/CETI | 7,818 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod4 | La Coordinación Distrital reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad educativa | 10,822 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Prod5 | Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI | 1,677 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod6 | La Administración reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad de la educación | 5,611 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod7 | Existe una cultura de calidad en esta ETI/CETI | 3,203 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod8 | Han mejorado muchos aspectos no incluidos en las metas del 2015 para la ETI/CETI | 5,598 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod9 | La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos disminuyó | 8,829 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod10 | Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI | 2,869 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod11 | Los profesores trabajan de forma colaborativa | 4,437 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod12 | Las expectativas al respeto del rendimiento de los alumnos aumentaron actualmente | 7,614 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod13 | El clima organizativo de la ETI/CETI ha sido mejorado | 9,672 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Prod14 | Los métodos de enseñanza en la clase han sido cambiados y mejorados | 3,284 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod15 | El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua | 13,371 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Prod16 | El rendimiento de los alumnos tiene basado la tomada de decisiones oportunas | 7,578 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod17 | La meta del IDEB ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas | 9,571 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Prod18 | Hay la utilización de estrategias eficaces y pedagógicas para lograr la meta del IDEB | 7,853 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod19 | La mejora de esta ETI/CETI puede ser puesta en otros contextos | 3,741 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

| | | | | | |
|--------|--|--------|---|-------|-------------|
| Prod20 | Los recursos humanos son suficientes para atender a la demanda de esta institución | 2,288 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod21 | Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI | 13,879 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Prod22 | El impacto académico de esta ETI/CETI es positivo en la comunidad | 5,814 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod23 | Hay una mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa | 8,440 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

El resultado del cruzamiento de datos para la Evaluación de Producto en relación a HTP es “Rechazar h0” para los ítemes: El nivel de satisfacción de los profesores es grande en esta ETI/CETI, la Coordinación Distrital reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad educativa, el clima organizativo de la ETI/CETI ha sido mejorado, el rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua, la meta del IDEB ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas y hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI, los datos evidencian que para esta variable 73,9% de los datos son aceptables “Aceptar h0”.

Chi-cuadrado - Evaluación de Entrada en relación al tipo de vínculo laboral con la SEDUC/AM

Tabla 87- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Entrada en relación al vínculo laboral con la SEDUC/AM

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|----------|----|----------|-------------|
| Entr1 | La ETI/CETI promueve proyectos educativos | 4,009 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr2 | La ETI/CETI participa habitualmente en proyectos educativos. | 6,808 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr3 | Los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años | 12,762 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Entr4 | Los alumnos recibieron algún premio individual o colectivo en los últimos años | 5,420 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr5 | La ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos. | 7,620 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr6 | Los profesores recibieron formación pedagógica en la calidad | 2,136 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr7 | Utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa | 6,956 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr8 | Conoces la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB | 5,870 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr9 | Conoces el Plan Nacional de la Educación-PNE | 0,787 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr10 | Conoces el Plan Estatal de la Educación-PEE | 2,624 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr11 | Conoces el Proyecto Político Pedagógico de esta ETI/CETI | 1,941 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr12 | Mejoría de la calidad educativa y los profesores involucrados | 4,874 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr13 | Profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad educativa | 4,899 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Entr14 | Los profesores que participan en la mejora de la calidad educativa | 10,452 | 4 | 9,488 | Rechazar h0 |
| Entr15 | El compromiso y aceptación de los profesores para mejorar la nota del IDEB | 9,203 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

El resultado del cruzamiento de datos para la Evaluación de Entrada en relación a al vínculo laboral con la SEDUC/AM es “Rechazar h0” para los ítemes Los profesores

recibieron algún premio individual y/o colectivo en los últimos años y Los profesores que participaran en la mejora de la calidad educativa, en los demás no hay interferencia en las variables de la Evaluación de Entrada.

Chi-cuadrado - Evaluación de Proceso en relación al tipo de vínculo laboral con la SEDUC/AM

Tabla 88- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Proceso en relación al vínculo laboral con la SEDUC/AM

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|--|----------|----|----------|------------|
| Proc1 | El Equipo Directivo facilita el acceso, a los datos y acciones para mejora de la calidad | 5,294 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc2 | El Equipo Directivo es accesible y escucha las personas de esta ETI/CETI | 1,154 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc3 | El Equipo Directivo habla, discute, y refleja sobre las acciones con la comunidad | 2,118 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc4 | Los profesores reciben capacitación en esta ETI/CETI | 6,026 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc5 | La capacitación de los profesores es hecha por área de formación específica | 1,020 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc6 | La capacitación de los profesores es hecha por área de formación general | 2,136 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc7 | Hay programas de formación profesional continuada para los profesionales | 3,656 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc8 | Hay interés de los padres por la mejora de la calidad del ensino de sus hijos | 5,839 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc9 | Los padres son invitados para los eventos de esta ETI/CETI | 2,687 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc10 | La forma como es hecha la divulgación de las actividades educacionales es satisfactoria | 4,896 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc11 | En relación al aprendizaje, los alumnos son comprometidos | 9,486 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc12 | En la tomada de decisiones, buscase el consenso | 1,356 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Proc13 | Se promueve la mejora de la relación de los profesores con la comunidad actualmente | 6,981 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 88, los datos demuestran que en relación al al vínculo laboral con la SEDUC/AM no hay interferencia en las variables de la Evaluación de Proceso.

Chi-cuadrado - Evaluación de Producto en relación al tipo de vínculo laboral con la SEDUC/AM

Tabla 89- Prueba de Chi-cuadrado Evaluación de Producto en relación al vínculo laboral con la SEDUC/AM

| Identificador | Hipótesis | χ^2 | gl | Valor- p | Resultado |
|---------------|---|----------|----|----------|------------|
| Prod1 | El nivel de satisfacción de los profesores es grande en esta ETI/CETI | 6,352 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod2 | Los padres se encuentran muy satisfechos por el progreso en el aprendizaje de sus hijos | 4,906 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod3 | El trabajo de los profesores es reconocido en esta ETI/CETI | 3,181 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod4 | La Coordinación Distrital reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad educativa | 4,099 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod5 | Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI | 9,124 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod6 | La Administración reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad de la educación | 1,994 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod7 | Existe una cultura de calidad en esta ETI/CETI | 3,522 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod8 | Han mejorado muchos aspectos no incluidos en las metas del 2015 para la ETI/CETI | 6,098 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod9 | La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos disminuyó | 1,258 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod10 | Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI | 2,952 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod11 | Los profesores trabajan de forma colaborativa | 2,254 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod12 | Las expectativas al respeto del rendimiento de los alumnos aumentaron actualmente | 3,135 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod13 | El clima organizativo de la ETI/CETI ha sido mejorado | 6,608 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod14 | Los métodos de enseñanza en la clase han sido cambiados y mejorados | 2,846 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod15 | El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua | 4,360 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod16 | El rendimiento de los alumnos tiene basado la tomada de decisiones oportunas | 2,687 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod17 | La meta del IDEB ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas | 4,138 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod18 | Hay la utilización de estrategias eficaces y pedagógicas para lograr la meta del IDEB | 7,506 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod19 | La mejora de esta ETI/CETI puede ser puesta en otros contextos | 7,839 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

| | | | | | |
|--------|--|-------|---|-------|------------|
| Prod20 | Los recursos humanos son suficientes para atender a la demanda de esta institución | 1,862 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod21 | Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI | 1,608 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod22 | El impacto académico de esta ETI/CETI es positivo en la comunidad | 2,009 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |
| Prod23 | Hay una mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa | 5,494 | 4 | 9,488 | Aceptar h0 |

Fuente: los datos son de derecho de la autora.

En la Tabla 89, los datos demuestran que en relación el al vínculo laboral con la SEDUC/AM no hay interferencia en las variables de la Evaluación de Producto.

IV CUARTA PARTE: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El objetivo general de este trabajo fue evaluar la calidad de la Educación Básica en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM en la perspectiva del Índice de Desarrollo la Educación Básica-IDEB. Los resultados serán presentados al largo deste capítulo. Los objetivos específicos: Evaluar los indicadores de calidad de la Educación Básica brasileña, en particular el IDEB, Evaluar a través del IDEB las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral de Manaus, Valorar el Ideb de las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus y Hacer una apreciación a la meta y la puntuación alcanzada en Ideb por las Escuelas y Centros de Educación en Tiempo Integral de Manaus.

1. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo investigar la calidad de la educación mediante el Ideb en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus. Es posible concluir que, en las últimas décadas, la calidad de la educación osciló en medio de múltiples influencias. Los planes incorporan, con más o menos intensidad, sustrato económico que apoya los diversos proyectos nacionales de desarrollo. La movilización de los educadores representa un espacio para la construcción de propuestas más autónomas y socialmente relevantes para la educación brasileña. Esta ambivalencia se expresa en las declaraciones humanistas de los planes y el corpus legislativo, haciendo hincapié en la igualdad de oportunidades para todos, el sistema de gestión democrática y el compromiso ético con la calidad de la educación, conforme requieren los educadores. En la práctica, las actividades educativas destacaron los programas y proyectos guiados por la lógica del campo económico, impulsando la acción escolar para las actividades instrumentales de la pedagogía y de la administración de medios o insumos. La calidad, a su vez, estaba legitimada por el estrecho horizonte de competitividad, cuya medida es un buen lugar en el ranking de las evaluaciones externas.

Sustentado en (Pérez, 2000), se realizó una valoración, de la información sistemáticamente recogida, organizada y analizada obtenida de los cuestionarios sobre aspectos de la calidad de la Educación Básica de las ETIs y CETIs de Manaus.

Para abordar nuestro problema, se trabajó con el modelo de evaluación de programas, modelo CIPP. Los resultados obtenidos en cada fase de la evaluación: contexto, entrada, proceso y producto de los involucrados, nos permitieron realizar una descripción acerca del Ideb y la calidad de la Educación Básica de las ETIs y CETIs de Manaus.

Los objetivos de la investigación según la fase de la evaluación en la que fueron abordados, los resultados obtenidos y las valoraciones:

| Objetivos | Fase de evaluación |
|---|---|
| Describir las ETIs y CETIs y las características de sus maestros. | Evaluación de contexto |
| Apreciar los indicadores de calidad de la Educación Básica brasileña, específicamente el Ideb. | Evaluación de entrada |
| Evaluar el Ideb establecido como meta por el MEC para las ETIs y los CETIs. Valorar el Ideb obtenido por las ETIs y los CETIs. | Evaluación de proceso |
| Juzgar el Ideb obtenido por las ETIs y CETIs y las metas establecidas por el MEC. | Evaluación de producto |
| Proponer acciones de mejora para la evaluación de la calidad de la Educación Básica en ETIs y CETIs. | Evaluación de contexto, evaluación de entrada, evaluación de proceso y evaluación de producto |

1.1. Evaluación de contexto

En la evaluación de contexto se describen las características de los docentes de las ETIs y CETIs al finalizar su formación profesional en atención a: tipo de jornada en la que trabaja y horas semanales que dedican a la docencia, título, sexo, edad, experiencia laboral e tipo de vínculo con la SEDUC.

La mejora de los salarios docentes vinculados a la creación de incentivos de carrera a través de la evaluación del desempeño es también prioridad central para determinar la calidad de la educación (Castro, 2007).

En las ETIs y CETIs no hay tasa de retención y la deserción. El rendimiento es de cien por ciento, contrariando los autores “Sin embargo, cuando se trata de flujo de la escuela, también hay grandes dificultades, con altas tasas de repetición y deserción escolar” (Ribeiro, 1991; Paro, 2000; Schiefelbien y Wolff, 1993).

Concordamos con los autores que postulan el cenario sobre la calidad, visto que las ETIs e CETIs promueven actividades extracurriculares, los padres son más participativos, los alumnos son incentivados, principalmente los CETIs ofrecen una óptima estructura física. Estudios (UNESCO, 2002; INEP/MEC, 2004; Bourdieu 1998; Bourdieu y Passeron, 1975;

Pacheco, 2004), entre otros postulan que la calidad de la educación tiene que ver con el nivel de ingresos, el acceso los bienes culturales y tecnológicos, como Internet; la educación de los padres, los hábitos de lectura de los padres, el entorno familiar, participación de los padres en la vida escolar del alumno, la imagen del éxito o el fracaso proyectada sobre el estudiante; actividades extracurriculares.

La escuela de tiempo integral es necesaria para la sociedad, puesto que una sociedad no se desenvuelve si no se basa en el conocimiento, por isso compartimos de la opinión de Cavaliere “la ampliación del tiempo diario en la escuela puede ser comprendida y explicada de diferentes maneras: (a) la extensión del tiempo como una manera de lograr mejores resultados en la acción de la escuela en las personas, debido a la mayor exposición de estas prácticas y rutinas escolares; (b) la extensión de tiempo que la adaptación de la escuela a las nuevas condiciones de la vida urbana, las familias y en particular de las mujeres; (c) la extensión del tiempo como parte del cambio en la concepción misma de la educación, es decir, el papel de la escuela en la vida y la formación de los individuos (Cavaliere, 2007, pp. 1016)”. Los niños y las niñas inician su jornada escolar a las 7:00 de la mañana. El docente tiene más tiempo para dirigir, orientar y ayudar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también, prestar una atención personalizada a los estudiantes y compartir el almuerzo con ellos, lo que tiene como consecuencia un extraordinario momento para el aprendizaje de hábitos sociales y alimenticios.

Concordamos con Cantón, puesto que el Brasil, através del Ideb pasó a avaliar la Educación Básica, con el objetivo de que en 2022 en términos de educación se no igual, próximo a las tasas de la educación del países desarrollados. “A partir de entonces, en todos los países desarrollados ha habido una progresiva implantación de programas, servicios y una mayor preocupación por evaluar los mismos (Cantón, 2004, p.36)”.

En relación a la evaluación de entrada, que es lo perfil profesional de los respondientes, en todos el ítemes referentes ao Sexo no interfieren en las respuestas dos respondientes. No que tanje a la titulación todos los profesores son graduados, embora no tenga ningún doctor en las unidades educativas pesquisadas. La mayoría trabaja entre 03 a 06 años en la Educación Básica. La mayoría trabaja 40 horas semanales, son efectivos y posuen Horas de Trabajo Pedagógico. Participaron de esta pesquisa los profesores de 12 unidades de Tiempo Integral, no total de 209 cuestionarios validos.

1.2. Evaluación de entrada

Los datos en la evaluación de entrada permitieron apreciar los indicadores de calidad de la Educación Básica brasileña, específicamente el Ideb.

En relación a la evaluación de entrada, las ETIs y CETIs no sólo promueven, como también participan de las innovaciones educativas. En se tratando de los documentos oficiales profesores los conocen (LDB, PNE, PEE y PPP), ellos conocen, pero no ponen en la práctica. Los profesores se envueven con la nota del Ideb. Cuando preguntamos si en la escuela “Promueven proyectos educativos”, la mayoría de los profesores respondió que concuerda. Eses datos demuestran que los proyectos educativos son importantes herramientas en el proceso de enseñanza de aprendizaje. En relación a la “Participación en proyectos educativos”, la mayoría de los profesores respondió que concuerda o concuerda totalmente, esto demuestra el involucramiento de los profesores en proyectos educativos. Los datos referentes a la “Premiación a los proyectos de los profesores” los datos demuestran que los mismos fueron premiados. Los proyectos de los profesores, los alumnos también recibieron algún premio. Cuanto a la “Premiación y reconocimiento”, la mayoría respondió que concuerda. Los datos relativos a la “Formación en calidad”, la mayoría confirma que sí. Los profesores utilizan documentos sobre la calidad educativa. Los Profesores son comprometidos con la calidad de enseñanza. En relación al compromiso de los profesores para la mejoría del Ideb, gran parte concuerda totalmente. De manera general los profesores demuestran un comprometimiento con la calidad de la enseñanza, mas ese comprometimiento todavía no está totalmente consolidado.

1.3. Evaluación de proceso

En se tratando de la Evaluación de Proceso, el equipo pedagógico es accesible. Los profesores demuestran interés por conocer la calidad. El estado ofrece curso de capacitación e es realizado de forma general. Los profesores promueven un buen relacionamiento con la comunidad.

De manera general los datos demuestran que la gestión de la escuela es participativa con la participación de los profesores, alumnos y la comunidad. El Equipo Directivo facilita el acceso a los datos y acciones. El Equipo Directivo es accesible a la comunidad escolar. La gestión del Equipo Directivo de las escuelas participantes de esta investigación es

participativa, habla y discute las acciones con la comunidad educativa. Los profesores reciben capacitación en las ETIs y CETIs. La capacitación de los profesores es por área de formación específica. La capacitación de los profesores también es por área de formación continuada. La divulgación de las actividades educativas en la institución es satisfactoria. Los alumnos tienen compromiso con el aprendizaje. La dirección de la escuela busca un consenso en la toma de decisiones.

1.4. Evaluación de producto

En lo que se refiere a la Evaluación de Producto, el trabajo de los profesores son reconocidos. Los técnicos podrían ayudar más. Mejorou muchos aspectos no incluidos em 2015. La falta de asistencia de la escuela el alumnos diminuiu. Los profesores trabajan de forma colaborativa. La expectativa a respecto del rendimiento de los alumnos hay mejorado. El clima organizacional es bueno. El rendimiento de los alumnos hay sido acompañados y evaluados de forma más continua.

2. PROPUESTA DE MEJORA

Para la mejora de en la educación, se considera que la intervención debe partir desde diferentes ámbitos, como son: el colectivo docente, las universidades en donde se forman a los profesores en educación física las instituciones educativas, y los padres o representantes y estudiantes. Por ello, a continuación presentamos las propuestas:

A la capacitación le confiere la posición activa de cambio y no se agota con saber más sino en mejorar el ejercicio docente. La actualización y el perfeccionamiento pasan a ser componentes individuales muy bien definidos de la capacitación, manteniendo sus características propias y su aplicación como elementos esenciales para enfrentar situaciones nuevas. La capacitación de los profesores de las ETIS y CETIs es por área de formación específica sin embargo, la capacitación de los profesores también es por área de formación continuada. El Gobierno de Amazonas podría invertir el 10% del PIB en educación, como se indica en el PNE, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

En el sistema educativo, se debe facilitar la asistencia de los docentes a cursos de formación permanente y continua, según las necesidades y demandas de los docentes, donde los conocimientos e intercambios de experiencias de los docentes sea un aspecto revisar y reflexionar de la práctica escolar.

A los padres y representantes, recordar que son muchas las responsabilidades de los docentes, por lo que deben asumir su corresponsabilidad en la formación de sus hijos, no sólo en el cumplimiento de actividades administrativas, sino en la superación de dificultades académicas y pedagógicas. Ser garante del alcance de las metas educativas, propuestas por el docente, en beneficio de los educandos.

Un aspecto a comentar se centra en la población objeto de estudio. El número de sujetos es suficiente, ya que se trabajó con el total de la población, lo que es muy significativo a la hora de reconducir y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se involucraron de los todos los docentes que impartían en las ETIs y CETIs de la Educación Básica de Manaus.

Al principio, nuestro objetivo era llegar a los 16 ETIs y CETIs de la Educación Básica, de la escuela primaria años finales. Sin embargo, ni todas ellas eran escuelas de hecho del tiempo integral, como el caso del CETI Garcytilzo Lago y Silva, que en los anales de la SEDUC aparecen como de plan integral, sin embargo, es del período tradicional. El CETI Zilda Arnz Neumann, el equipo directivo nos indicó otro CETI, ya que afirma que en las cercanías de la institución es una zona con altos niveles de violencia y que los profesores sólo podrían responder el cuestionario en el tiempo disponible para HTP (Horas Trabajo Pedagógico) y esta fue cancelada temporariamente, todavía la posibilidad de ellos hacerlo en sus casas y devolverlo en el día siguiente, fue eliminada por el equipo directivo. El CETI Aurea Pinheiro Braga también aparece como de tiempo integral, pero que de acuerdo con el equipo directivo, es de hecho del tiempo completo hacia sólo ocho meses.

3. LÍNEAS PARA EL DESARROLLO DE FUTURAS INVESTIGACIONES

Los datos de esta investigación confirman que efectivamente hay calidad en la educación de los ETIs y CETIs de Manaus, y que nuevas posibilidades de investigación posan derivarse de ella, ya que el tema tiene potencial para contribuir a la profundización de los estudios, puesto que no hay un registro de tesis o disertación de tesis de esta naturaleza en el Amazonas o en la región norte, sólo hay en el sólo del Sur, Sudeste y Centro-Oeste, visto que realizan investigaciones en esta área a través de los grupo de investigación, especialmente Minas Gerais, Río de Janeiro y Sao Paulo.

Esta investigación sólo dio una visión general de las ETIs y CETIs, ya que este campo de investigación es abundante y casi sin exploración en el Amazonas. Sugerimos que se

investigue por separado cada ETI y CETI, después, se crucen los-datos de intersección de las ETIs entre sí, de los CETIS entre sí y, finalmente, entre los ETIs y CETIs.

Repita el estudio en una población, restringido hay una muestra por por unidad escolar. Y aumentar el número de los respondientes del cuestionario con el fin de aumentar la sensibilidad de captación a partir de las diferentes respuestas de las instituciones.

REFERENCIAS

- Agresti, A. & Finlay, B. (2012). *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. (4. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Alves, M. T. G. & Franco, C. (2000). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In Brooke, N. & Soares, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias* (pp.482-500). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Amoo, T. & Friedman, H. H. (2000). Overall Evaluation Rating Scales: An Assessment. In *International Journal of Market Research*, 42 (3), pp. 301-310.
- Ander-Egg, E. (2000). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Editorial humanista.
- Andrade, C. A. (s.f.). *O modelo EFQM como ferramenta de avaliação da TQM*. ISCAC, p. 1- 23.
- Arias, F. G. (2004). *El Proyecto de Investigación: Inducción a la metodología científica*. (4. ed.). Caracas: Episteme.
- Arias, A. & Cantón Mayo, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arretche, M. (2014). *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. São Paulo: Editora FGV; Editora Fiocruz.
- BANCO MUNDIAL (2002). *Brasil: justo, competitivo, sustentável-contribuições para debate*. Washington, DC: World Bank.
- Barroso, J. (org.), (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- Beisiegel, C. de R. (1986). Educação e sociedade no Brasil após 1930. In Fausto, B. (org.). *História geral da civilização brasileira*. (2.^a ed.). São Paulo: DIFEL, 1986. 3(4), p. 381-416.
- Beisiegel, C. de R. (2005). *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9394. (1996). *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1997). Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
- Benavent, F. B. (2001): *La autoevaluación según los modelos de gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización: Una investigación de carácter exploratório*. Universidad de Valencia. Facultat d' Economia, Departament de Direcció de Empreses.
- Bourdieu, P. (1998a). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998b). Os excluídos do interior. In Nogueira, M.A. & Catani, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. MEC (2004). Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal da República do Brasil*. Brasília.
- Brasil. (2007a): Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n.17. Ministério da Educação, Brasília.

- Brasil. (2007): Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. (1990a). *Ciclo de estudos: modernidade e educação básica*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*.
- Britto, T. F. de, (2013). *O que distingue o sistema educacional de alto desempenho da Filândia?* Instituto Braudel. Acesso em outubro, 2015, in <http://www.brasil-economia-governo.org.br/2013/05/27/o-que-distingue-o-sistema-educacional-de-alto-desempenho-da-finlandia/>.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (org.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Buendía, E. L. (2001). Hacia una universidad de calidad. In *Revista de Investigación Educativa*, v.19.
- Burrows S. (s.f.). *Daniel Stufflebeam's Contribution to Programme Evaluation*. University of the Witwatersrand. Acesso em setembro 3, 2015, em: <<http://www.aseesa-edu.co.za/asbull.html>>.
- Cantón, I. (Coord.) (1996): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, pp. 579-628.
- Cantón, I. (2000). *Evaluación, cambio y calidad en los centros educativos*. Buenos Aires: Fundec.
- Cantón, I. (coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantón, I. (2002a). Los centros educativos ante los retos actuales. Evaluación, calidad y mejora. In Martín Bris, M. (coord.): *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis. Monografías Escuela Española, pp.151-264.
- Cantón, I. (2002b). La gestión de la calidad en los centros educativos: justificación y modelo institucional. In J. Gairín y M. Martín Bris: *Aportaciones al debate sobre calidad*. Temáticos de Escuela Española de Octubre, (6), pp.7-10.
- Cantón, I. (2004b). La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad. In *Cambiar la sociedad, cambiar con la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 328-336.
- Cantón, I. (2004e). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Grupo Editorial Universitario, Colección Didáctica.
- Cantón, I. (2004f). *La Organización Escolar Normativa y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cantón, I. (2004d). *Planes de mejora en los centros educativos*. Aljibe: Málaga.
- Cantón, I. (2005a). Programmes d'amélioration de la qualité éducative en Espagne: une innovation en marche. In *Revista Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales* (POLEF), 13.
- Cantón, I. (2006). La imagen en los centros educativos: Dimensiones y estrategias para su mejora. *Comunicación y Pedagogía*, 209, pp. 28-35.
- Cantón, I. (2007). Gestión del conocimiento, proceso y competencias. *Comunicación y Pedagogía*, 218, pp. 15-23.

- Cantón, I.; Valle, R. y Arias, A.R. (2008). Calidad de la docencia Universitaria: Procesos clave. In *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 121-160.
- Cantón, I. (2009). *Modelo Sistémico de Evaluación de Planes de Mejora*. León: Universidad de León.
- Cantón, I. (Coord.) (2009a). *Narraciones de la escuela*. Barcelona: Davinci Continental.
- Cantón, I. & Vargas, G.F. (2010). Del currículo musical prescrito al currículo musical práctico en el aula de Educación Primaria. Bordón, *Revista de Pedagogía*, 62(2), pp. 109-126.
- Cantón, I. & Morán, C. (2010a). Levels of Self-Efficacy among Harassed Teachers. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(2), pp. 48-56.
- Castro, M. H. G. de, (2007). O desafio da qualidade. In Ituassu, A.; Almeida, R. de (org.). *O Brasil tem jeito? Educação, saúde, justiça e segurança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2, p. 35-72.
- Cavaliere, A.M. (2002a). Quantidade e racionalidade do tempo de escola: Debates no Brasil e no mundo. *Teias*, 6, p.1-15. Acessado outubro 31, 2015, em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/122/123>.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28, (100Esp.), pp.1015-1035, en <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cohen, M. (1981). Effective Schools: What the research says. In *Today's Education*, 70, pp. 466-496.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality*. Blackwell Publishing, (4th Edition).
- Documento Referência: Conferência Nacional de Educação. (2009). Brasília: MEC.
- Documento Referência: Conferência Nacional de Educação. (2014). Brasília: MEC.
- Documento-referência da CONAE 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Acesso em abril, 2013 in <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>.
- Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. de. (2009). A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. *Caderno CEDES: Campinas*. 29 (78), pp.201-215.
- Dourado, L. F. (2014). *Federalismo e PNE na articulação do sistema nacional de educação*. In CONAE2014. Brasília, 2014, p. 42.
- Edmonds, Ron. (1982). *Programs of School Improvement: an overview*. Educationa Leadership.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT, (1999a): *Avaliar a Excelência: Um guia prático para o sucesso no desenvolvimento, implementação e revisão de uma estratégia de auto-avaliação nas organizações*. E.F.Q.M, Brussels.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (1999b): *Os conceitos Fundamentais da Excelência*. E. F. Q. M, Brussels.
- Fernandes, R. (2007). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. FNE (2013). *Educação Brasileira: Indicadores e desafios – Documento de Consulta*. Brasília: SEA/SE/MEC.
- Ferreira, R. A & Tenório, R. M. (2010). Avaliação educacional e indicadores de qualidade: Um enfoque epistemológico e metodológico. In Tenório, R. & Lopes, U. de M. (org.). *Avaliação e gestão: Teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA, pp.143-181.
- Fitzpatrick, J.; Sanders, J.; Worthen, B. (2004). *Program evaluation: alternative*

- approaches and practical guidelines*. 3. ed. Boston: Pearson, 2004.
- Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, v.29 (78), pp.153-177.
- Francisco, W. de C. E. (2015). Localização Geográfica do Brasil. Brasil Escola. Disponível em <<http://www.brasilescola.com/brasil/localizacao-geografica-brasil.htm>>. Acesso em novembro 14, de 2015.
- Franco, C., Alves, F. & Bonamino, A. (2007). Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.*28 (100), pp. 989-1014. Acesso outubro 30, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300017>.
- Freitas, D. N. T. de (2008). Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007), *Educar*, n.31, p.33-51.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), p.1-11.
- Gall, N. & Guedes, P. M. (2007). *Qualidade na Educação: a luta por melhores escolas em São Paulo e Nova York*. São Paulo: Moderna.
- Gardner, H. (1993). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª. ed.), São Paulo: Atlas.
- Giuffre, M. (1997a). Designing research survey design part one. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*. v.12(4), pp. 275-80.
- Giuffre, M. (1997b). Designing research survey design part two. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*. v.12(5), pp. 358-362.
- Gomes, C.A. (2005). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 13 (48), p. 281-306, jul./set.
- González Soto, A. P. (1999). La evaluación de los planteamientos institucionales. In B. Jiménez (Ed.), (1999). *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Barcelona: Síntesis, pp. 207-236.
- Gouveia, A. B.; Souza, A. R. & Tavares, T. M. (2009). O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, pp.45-58.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R.L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. (5ª. ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Heras, I., Marimon, F. & Casadesús, M. (2009): Impacto competitivo de las herramientas para la gestión de la calidad. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, Nº 41, p. 7-36.
- Hernández, Fernández & Baptista (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Sílabo. 2. ed. rev.e ampl. Lisboa.
- Heyneman, S. (1986). The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute, *Seminar Paper*, n. 33.
- Husti, A. (1999). *Dynamique du temps scolaire*. Paris: Hachette.
- IBGE (2011). *Conceitos e Definições – Tabelas Adicionais, Censo Demográfico 2010*. Resultados Preliminares do Universo. Rio de Janeiro: IBGE.
- INEP/MEC (2004). *Saeb 2003*. Brasília: Inep/Mec.

- INEP/MEC (2012). *Censo da educação básica: resumo técnico*. Brasília: Inep.
- INEP/MEC (2015). Disponível em <portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>, 2015. Acesso em setembro de 2015.
- Larson, R. & Farber, B. (2010). *Estatística aplicada*. (4.ª ed.) São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, C.I., Cavalcante, S.M.A. & Andriola, W.B. (2008). Avaliação Educacional e o Modelo CIPP. In *IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional*, 2008, Fortaleza. Anais do IV Congresso Internacional de Avaliação Educacional. Fortaleza: IMPRECE. pp. 1076-1091.
- Lima, L. C. (1996). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In Barroso, J. (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- Lima L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lotta, G. S. & Vaz, J. C. A contribuição dos arranjos institucionais complexos para a efetividade das políticas públicas no Brasil. In: CLAD, 2012, Cartagena. *Congresso Internacional Clad*, 17. Uruguay: CLAD, 2012. v. 1., p. 1.
- Machado, L. M. (1989). *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Machado, L. R. de S. (2006). Instituições de Educação Superior com Qualidade Social. In Gilberto, I. J. L. (org.). *Universidade em Tempos de Desafio*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum. pp. 11-27.
- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Maurício, L.V. (2002). Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In Cavaliere, A.M.; Coelho, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, p. 112-132.
- Menezes-Filho, N. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar no Brasil*. Instituto Futuro Brasil, IBMEC São Paulo e Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Sumário Executivo.
- Miguel, P. A. C. (2010). *Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Moll, J. (2014). *O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração*. In CONAE2014. Brasília, 2014, p. 142-143.
- Moriyón, F. G. (1989). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mourão, P. (2006). *Contributo para o estudo económico dos indicadores regionais*. Departamento de Economia/Núcleo de Investigação em Políticas Económicas, Universidade do Minho. Acesso outubro, 17, 2015 Disponível em: http://www3.eeg.uminho.pt/economia/nipe/docs/Publicações_Outras_Revistas/com%20Arbitragem/2006/Mourão_2006_RPER.pdf.
- Muñoz-Repiso, M. & Murilo, F. J. (2000). *La mejora de la Eficacia Escolar: Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

- Norris, N. (1993). *Understanding Educational Evaluation*. Kogan Page. London. Published in Association with CARE – School of Education, University of East Anglia.
- Nóvoa, A. (coord.), (1999). *As organizações escolares em análise*. (2.^a ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE. (1989). *Les écoles et la qualité: un rapport international*. Paris: OCDE.
- OEI. (s.f.). Sistema educativo nacional de Brasil. <http://www.oei.es/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso novembro 14, 2015, p. 1-41.
- Oliveira, R. P. de, & Araújo, G. C. de (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*. Rio de Janeiro, n. 28, pp.5-23.
- Oliveira, J. F. de (2009). A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In Ferreira, E. B. & Oliveira, D. A. (org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp.237-252.
- Oliveira, R. P. de (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.* 28(100), pp. 661-690.
- Oliveira, R. P. & Santana, W. (org.) (2010). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco.
- Pacheco, E. (2004). *Uma nova dimensão da aprendizagem*. Brasília: Inep.
- Palella, S. & Martins, F. (2003). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógico Experimental Libertador.
- Parandekar, S., Oliveira, I. de A. R. de, & Amorim, E. P. (org.). (2008). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: Diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília: INEP.
- Parlett, M, & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In Glass, G. V. (Ed.). *Evaluation studies review annual*. v. 1. Beverly Hills, Califórnia: Sage.
- Paro, (1988a). A escola pública de tempo integral: Universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, (65), pp. 11-20.
- Paro, (1988c). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2000). Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp. 23-38. Braga-Portugal: Universidade do Minho.
- Pereira, S. M. & Ferreira, L. S. (s.f.). *Política educacional para o ensino fundamental no Brasil: do PNE ao PDE em busca de equidade e qualidade*. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2008/trab19.pdf>. Acesso en noviembre 14, 2015.
- Pérez, R. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pescador Osuna, José Angel. (1994). La descentralización educativa en México. *Boletín : Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, n. 33, pp. 30-41, abr.
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Chronbach's Coefficient Alpha, *Journal of Consumer Research*, (21), p. 381-391.
- Pinsonneault, A. & Kraemer, K. L. (1993). Survey research in management information systems. *Journal of Management Information System*, 10 (2), p.75-105, set.

- Reed, R., Lemak, D. J. & Mero, N. P. (2000): Total Quality and Sustainable Competitive Advantage. *Journal of Quality Management*, 5, pp. 5-26.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. São Paulo, 5 (12), p. 7-21.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. COLLIT. Maio.
- Ronca, A. C.C. (2013). Avaliação da educação básica: Seus limites e possibilidades. *Retratos da Escola*, 7(12), p. 77-86.
- Ruiz, C. B. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. (2. ed.) Caracas: CIDEG.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sánchez-Serrano, J. C. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Cano Revista Complutense de Educación*, 12(1), p.15-80.
- Sánchez, A. (2006). *Operacionalización de eventos variable*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Departamento de Pedagogía e investigación. Área de investigación.
- Sanfelice, J. L.; Saviani, D. & Lombardi, J. C. (org.). (1999). *História da educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, Histedbr. Col. Educação Contemporânea.
- Saviani, D. (2007b). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Scheerens, J., & Creemers, B.P.M. (1989). *Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectiveness*.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling Research, Theory and Practice*. Londres: Cassel.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schiefelbein, E. & Wolff, L. (1993). Repetition and inadequate achievement in Latin America's primary schools: a review of magnitudes, causes, relationships and strategies. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, (7), pp. 45-87.
- Seduc (2015). Disponible en <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em setembro 2015.
- Soligo, V. (2013). *Qualidade da educação: Relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil*. Tese. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
- Soares, J.F. (coord.) (2002). *Escola eficaz: Um estudo de caso*. Belo Horizonte: SEGRAC.
- Souza, M. A. dos S. (2013). *Avaliação da utilização de práticas da tecnologia da informação verde no Instituto Federal do Amazonas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.
- Sousa Pinto, J.M. (2001). *O tempo e a aprendizagem*. Porto: ASA.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*, 5(1).
- Stufflebeam, D. L. (1997). Strategies for institutionalizing evaluation: revisited. *Occasional Paper Series 18*. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center.

- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. Acesso em setembro 1, 2015. Disponível em: <<http://www.wmich.edu/~evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>>.
- Takashina, N. T. (1999). *Indicadores da Qualidade e do Desempenho*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Tamayo y Tamayo, M. (1994): *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa: México.
- Teixeira, A. (2007). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Testu, F. & Fotinos, G. (1996). *Aménager le temps scolaires*. Paris: Hachette.
- Unesco. (2002). *Laboratorio latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: Unesco.
- Unesco. (2010). *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional*. Santiago de Chile: Unesco.
- Xavier, A.C.R.; Plank, D.N.; Amaral Sobrinho, J. (Orgs.) (1992). Padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In: GOMES, C.A.; AMARAL SOBRINHO, J. (Org.). *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília, DF: IPEA, 1992. p. 71-97.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.
- Vijandea, M. L. S. & González, L. I. A. (2007): Gestión de la calidad total de acuerdos con el modelo EFQM: Evidencias sobre sus efectivos en el rendimiento empresarial. *Universia Business Review – Actualidad Económica*, pp.76-89.
- Xavier, A. C. R., Plank, D. N., & Amaral Sobrinho, J. (org.). (1992). Padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais: Uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In Gomes, C.A.; Amaral Sobrinho, J. (org.). *Qualidade, eficiência e equidade na educação básica*. Brasília, DF: IPEA, p. 71-97.

APÉNDICE

Cuestionario DEFINITIVO



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

Estimado(a) compañero(a),

Este cuestionario tiene por objetivo evaluar la calidad de la educación en las Escuelas y Centros de Educación de Tiempo Integral en Manaus-AM, bajo la perspectiva del Índice de Desenvolvimento de la Educación Básica-IDEB. Se solicita que haga el análisis de cada una de las cuestiones y escriba una **X** en el sitio correspondiente a los datos que representen con exactitud a su práctica en el día a día. Se destina específicamente a los profesores de las escuelas estatales (de la provincia) de ese régimen en Manaus. Al responder usted estará autorizando el uso de sus respuestas en el ámbito de esa investigación. Agradecemos su colaboración.

Rozimeire Antunes Palheta. Doctoranda del Depto. de Psicología, Sociología e Filosofía. Universidad de León-ES.

EVALUACIÓN DE CONTEXTO

1.- Sexo:

☐ Masculino ☐ Femenino

2.- Titulación:

☐ Graduación ☐ Especialización ☐ Maestría ☐ Doctorado

3.- Experiencia docente en la Educación General Básica (6º año al 9º año):

☐ Menos de 5 años ☐ 5-10 años ☐ 11-15 años ☐ 16-25 años
☐ >de 25 años

4.- ¿Tiempo de docencia en ETI/CETI?

☐ Menos de 3 años ☐ 3-06 años ☐ 07-09 años ☐ >de 10 años

5.- Tiempo de docencia, específicamente en esta (e) ETI/CETI?

☐ Menos de 5 años ☐ 6-10 años ☐ 10-15 años ☐ >15 años

6.- ¿Cuántas horas semanales trabaja en la docencia con alumnos?

☐ 15-20 horas ☐ 21-25 horas ☐ 26-30 horas

7.- Horas de Trabajo Pedagógico – HTP

☐ No tengo ☐ 05 horas ☐ 10 horas

8.- Jornada de trabajo:

☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ 40h integral

9.- Tipo de vínculo laboral con la SEDUC/AM

☐ Efectivo ☐ PSS – Proceso Selectivo Simplificado

10.- La unidad educativa en que trabajas es:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ETI Eng. Prof. Sérgio Pessoa | <input type="checkbox"/> CETI Elisa Bessa Freire |
| <input type="checkbox"/> ETI Irmã Gabriele Gogels | <input type="checkbox"/> CETI João dos Santos Braga |
| <input type="checkbox"/> ETI Marquês de Santa Cruz | <input type="checkbox"/> CETI Djalma da Cunha Batista |
| <input type="checkbox"/> ETI Leonor Santiago Mourão | <input type="checkbox"/> CETI Marcantonio Vilaça II |
| <input type="checkbox"/> ETI Isaac Benzecry | <input type="checkbox"/> CETI Cinthia R. G. do Livramento |
| <input type="checkbox"/> ETI Francisca B. C. e Silva | |
| <input type="checkbox"/> ETI Altair Severiano Nunes | |

Por favor, escribe una **X** en el sitio correspondiente según su grado de concordancia o discordancia con las siguientes afirmaciones: (**1.** Totalmente en desacuerdo, **2.** Desacuerdo, **3.** Neutro (ni acuerdo ni desacuerdo), **4.** De acuerdo y **5.** Totalmente de acuerdo).

| EVALUACIÓN DE ENTRADA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 11.- La ETI/CETI promueve proyectos educativos | | | | | |
| 12.- La ETI/CETI participa habitualmente de proyectos educativos | | | | | |
| 13.- Los profesores recibieron algún premio individual y/o colectivo en os últimos años | | | | | |
| 14.- Los alumnos recibieron algún premio individual o colectivo en los últimos años | | | | | |
| 15.- La ETI/CETI ya recibió premiaciones y reconocimientos municipales, estatales, federales o internacionales | | | | | |
| 16.- Los profesores recibieron formación pedagógica en el área de calidad | | | | | |
| 17.- Utilizaron documentos y libros sobre la calidad educativa | | | | | |
| 18.- Conoce la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB | | | | | |
| 19.- El Plan Nacional de Educación -PNE | | | | | |
| 20.- Conoce o Plano Estatal de Educación -PEE | | | | | |
| 21.- Conoce o Proyecto Político Pedagógico esta ETI/CETI | | | | | |
| 22.- Cuando se decidió mejorar la calidad del ensino estaban involucrados más de la mitad de los profesores | | | | | |
| 23.- Al comienzo hubo profesores que no se involucraron con la mejora de la calidad del ensino | | | | | |
| 24.- Fue difícil convencer muchos profesores a se involucraren en la | | | | | |

mejora de la calidad del encino.

25.- Obtuvieron el compromiso y aceptación de todos los profesores para mejorar cada vez más la media del IDEB

EVALUACIÓN DE PROCESO

1 2 3 4 5

26.- El Equipo Directivo tiene facilitado el acceso, en todo momento, a los datos y acciones para mejora de la calidad de enseñanza de esta ETI/CETI

27.- El Equipo Directivo es accesible y escucha las personas de esta ETI/CETI

28.- Con base en la gestión participativa, el Equipo Directivo habla, discute, y refilete sobre las acciones con la comunidad educativa

29.- Los profesores reciben capacitación en esta ETI/CETI

30.- La capacitación de los profesores es hecha por área de formación específica

31.- La capacitación de los profesores es hecha por área de formación general

32.- Hay programas de formación profesional continuada (Especialización/Master) para los profesionales dista red del encino

33.- Hay interés de los padres por la mejora de la calidad del encino de sus hijos

34.- Los padres son invitados para los eventos (ferias, exposiciones, oficinas y eventos culturales y festivos) de esta ETI/CETI

35.- La forma como es hecha la divulgación de las actividades educacionales en la institución es satisfactoria

36.- En relación al aprendizaje, los alumnos son comprometidos

37.- En la tomada de decisiones, buscase el consenso

38.- Se promueve la mejora de la relación de los profesores con la comunidad (padres, alumnos y otros) actualmente

EVALUACIÓN DE PRODUCTO

1 2 3 4 5

39.- El nivel de satisfacción de los profesores es grande en esta ETI/CETI

40.- Los padres se encuentran muy satisfechos por el progreso en el aprendizaje de sus hijos en esta ETI/CETI

41.- El trabajo de los profesores es reconocido en esta ETI/CETI

42.- La Coordinación Distrital reconoce el esfuerzo de esta ETI/CETI

en la mejora de la calidad de la enseñanza

43.- Los técnicos podrían dar más apoyo a los profesores en esta ETI/CETI

44.- La Administración reconoce el esfuerzo para la mejora de la calidad de la educación en esta ETI/CETI

45.- Existe una cultura de calidad en esta ETI/CETI

46.- Han mejorado muchos aspectos no incluidos en las metas del 2015 para la ETI/CETI

47.- La falta de asistencia (de la escuela) a los alumnos disminuyó

48.- Los profesores están más frecuentes en esta ETI/CETI

49.- Los profesores trabajan de forma colaborativa

50.-Las expectativas al respecto del rendimiento de los alumnos aumentaron actualmente

51.- El clima organizativo de la ETI/CETI ha sido mejorado

52.-Los métodos de enseñanza en la clase han sido cambiados y mejorados en los últimos años

53.- El rendimiento de los alumnos ha sido acompañado y evaluado de forma más continua

54.- El rendimiento de los alumnos ha sido tomado como base para la tomada de decisiones oportunas

55.- La meta del IDEB ha sido tomada como base para la tomada de decisiones oportunas

56.-Hay la utilización de estrategias eficaces y pedagógicas del currículum para lograr la meta del IDEB

57.- La mejora de esta ETI/CETI puede ser puesta en otros contextos

58.- Los recursos humanos son suficientes para atender a la demanda de esta institución de ensino

59.- Hay falta de recursos materiales en esta ETI/CETI

60.-El impacto académico de esta ETI/CETI es positivo en la comunidad en los últimos años

61.-Hay una mejora en la evaluación de esta ETI/CETI en la comunidad educativa actualmente